

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA**

**FILOSOFIA E CINEMA: O USO DE FILMES NAS AULAS DE
FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**

MARCO ANTONIO CONCEIÇÃO

**Teresina
2020**

MARCO ANTONIO CONCEIÇÃO

**FILOSOFIA E CINEMA: O USO DE FILMES NAS AULAS DE
FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Filosofia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edna Maria Magalhães do Nascimento.

**Teresina
2020**

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

C774f Conceição, Marco Antonio
Filosofia e cinema: o uso de filmes nas aulas de filosofia no ensino
médio / Marco Antonio Conceição. – Teresina, 2020.
173 f.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Filosofia) –
Universidade Federal do Piauí, 2020.
“Orientação: Prof.^a Dr.^a Edna Maria Magalhães do Nascimento.”

1. Ensino de Filosofia. 2. Neopragmatismo. 3. Cinema. 4. Linguagem.
II. Título.

CDD 107

MARCO ANTONIO CONCEIÇÃO

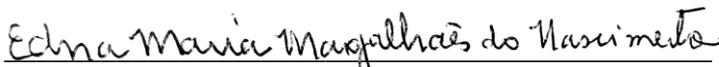
**FILOSOFIA E CINEMA: O USO DE FILMES NAS AULAS DE
FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, na Universidade Federal do Piauí, como requisito a obtenção do título de Mestre em Filosofia.
Área de Concentração: Ensino de Filosofia
Linha de Pesquisa: Filosofia e Ensino/ Prática de Ensino de Filosofia

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edna Maria Magalhães do Nascimento

Aprovado em 03 de março de 2020

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dr.^a Edna Maria Magalhães do Nascimento (UFPI)
Orientadora


Prof. Dr. José Elielton de Sousa (UFPI)
Examinador Externo


Prof. Dr. José Renato de Araújo Sousa (UFPI)
Examinador Interno – Suplente

AGRADECIMENTOS

Primordialmente, agradeço aos meus orientadores, o Prof. Dr. Heraldo Aparecido Silva e Prof.^a Dr.^a Edna Maria Magalhães do Nascimento, pelo compromisso, empenho e responsabilidade, durante cada período que estiveram à frente da orientação.

Agradeço também ao Prof. Dr. José Elielton de Sousa, membro externo da banca de qualificação, cuja leitura e indicações foram de suma importância para a conformidade desse trabalho final.

Agradeço igualmente as Professoras Dr.^a Maria Cristina de Távora Sparano e Dr.^a Carmem Lúcia de Oliveira Cabral e aos Professores Dr. José Sérgio Duarte da Fonseca, Dr. José Renato de Araújo Sousa e Dr. Deyvison Rodrigues Lima, pelas preciosas contribuições.

Aos colegas do Mestrado Profissional em Filosofia, pelo carinho e companheirismo de nossa turma, à turma anterior pelas significativas colaborações, à secretária do curso Zilda Vieira pela disponibilidade e atenção, e a todos os funcionários terceirizados pelos essenciais serviços prestados.

Ao Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Piauí - IFPI, pelo incentivo e investimento dispensados, sem os quais seria impossível a realização e conclusão dessa pesquisa de mestrado.

Por fim, agradeço aos amigos e amigas, que direta ou indiretamente, muito me estimularam durante todo o período do mestrado e na elaboração deste trabalho.

RESUMO

Este estudo tem como objeto de pesquisa o uso do cinema, especificamente o gênero fílmico, nas aulas de Filosofia no Ensino Médio. Seu objetivo central é produzir, a partir de cinco filmes selecionados, um manual de unidades didáticas que contemple cinco eixos temáticos da filosofia, intervindo como contribuição no espaço escolar e como acervo crítico e cultural da disciplina. O ensino de filosofia pode ocorrer de forma dialógica e expositiva sem, no entanto, desprezar as possibilidades de aprendizagem quando se alia o cinema ao uso de livros didáticos baseados na história da filosofia ou no recorte temático. A avaliação sobre a temática do ensino de filosofia encontrada nos autores referenciados e em muitos outros textos que exploram esse tema por diversas perspectivas nos mostra que ainda é muito habitual a apresentação dos conteúdos disciplinares pelos professores de filosofia de forma expositiva, estática e abstrata. No projeto rortyano de uma “utopia liberal”, gêneros como romance, filme e televisão, ocupam o lugar dos vocabulários mais tradicionais por se mostrarem mais eficazes ao provocarem o desenvolvimento da capacidade imaginativa, mais poderosa, que a capacidade investigativa. Essa substituição ainda não ocorre de forma mais acelerada porque, por um lado “a grande parte dos não intelectuais continuam ligados a alguma forma de fé religiosa ou a alguma forma de racionalismo iluminista” (RORTY, 1992, p. 18) e, por outro lado, o número de “ironistas liberais” que não acreditam na existência de uma tal ordem é mínima e insuficiente. Para Rorty (1992), o cinema, como outras formas narrativas, é uma ferramenta mais eficaz para lidarmos com o fato da impossibilidade de encontrarmos um metavocabulário capaz de dar conta de todas as maneiras possíveis de julgar e de sentir, e que tornaria dispensáveis os diversos vocabulários usados por nós. O reconhecimento dessa “contingência da linguagem”, em função da impossibilidade deste metavocabulário, justifica a inconseqüência de apreendermos de maneira monoperspectivista, em um único vocabulário, um mundo que se apresenta diante de nós de forma pluriperspectivista, por diversos vocabulários. Para Cabrera (2006), a partir do surgimento do cinema e da noção de “logopatia”, é possível classificar os filósofos como pensadores “apáticos” ou “páticos”, sendo que esses últimos seriam os filósofos cinematográficos. Goodenough (2005) afirma que o filme é feito para a filosofia, pois ele muda ou coloca luz diferente sobre qualquer filosofia que tenha especulado acerca de aparência e realidade, atores e personagens, ceticismo e dogmatismo, presença e ausência, e a partir do possível efeito *frozen* (congelamento), ainda pode ser caracterizado como filosofia propriamente dita. Assim, este estudo propõe a utilização de filmes como recurso didático-metodológico para um ensino de filosofia menos discursivo-teórico e mais narrativo. Compreendemos que a partir da diversidade dos temas, gêneros e perspectivas abordados pelo cinema, como alternativa à forma expositiva e conceitual que predomina atualmente no cenário escolar, poderemos aproximar os alunos do Ensino Médio à filosofia, tornando-a mais próxima, mais significativa e atribuindo-lhe sentido. Inicialmente, a dissertação apresenta um breve histórico da presença e influência da filosofia no Brasil, do pragmatismo, do Movimento Escola Nova e do neopragmatismo rortyano, da arte e linguagem cinematográfica e posteriormente o manual de unidades didáticas.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Neopragmatismo. Cinema. Linguagem.

ABSTRACT

This study has as its research object the use of cinema, specifically the film genre, in Philosophy classes in High School. Its main objective is to produce, from five selected films, a manual of didactic units that contemplates five thematic axes of philosophy, intervening as a contribution in the school space and as a critical and cultural collection of the discipline. Philosophy teaching can take place in a dialogical and expository way, without, however, disregarding the possibilities of learning when cinema is combined with the use of textbooks base don't he history of philosophy or the thematic framework. The evaluation on the theme of teaching philosophy found in the referenced authors and in many other texts that explore this theme from different perspectives shows us that it is still very usual to present the disciplinary contents per philosophy teachers in an expositive, static and abstract way. In the Rortyan Project of a liberal utopia, genres such as romance, film and television, take the place of more traditional vocabularies because they prove to be more effective in provoking the development of the imaginative capacity, more powerful, than the investigative capacity. This substitution still does not occur more rapidly because, on the one hand, "the great part of non-intellectuals continue to be linked to some form of religious faith or to some form of enlightenent rationalism" (RORTY, 1992, p. 18) and, on the other hand the number of liberal ironists who do not believe in the existence of such an order is minimal and insufficient. For Rorty (1992), cinema, like other narrative forms, is a more effective tool to deal with the fact that it is impossible to find a metavocabulary capable of handling all possible ways of judging and feeling, and which would render the various vocabularies used by us unnecessary. The recognition of this contingency of language, due to the impossibility of this metavocabulary, justifies the inconsequence of apprehending in a monoperspectivist way, in a single vocabulary, a world that presents itself to us in a pluriperspectivist way, through several vocabularies. For Cabrera (2006), from the emergence of cinema and the notion of logopathy, it is possible to classify philosophers as "apathetic" or "pathetic" thinkers, the latter being cinematographic philosophers. Goodenough (2005) states that the film is made for philosophy, as it changes or sheds different light on any philosophy that has been speculated about appearance and reality, actors and characters, skepticism and dogmatism, presence and absence, and considering the possible frozen effect, it can still be characterized as philosophy itself. Thus, this study proposes the use of films as a didactic-methodological resource for teaching philosophy so that is less discursive-theoretical and more narrative. We understand that from the diversity of themes, genres and perspectives approached by cinema, as an alternative to the expository and conceptual form that currently prevails in the school scenario, we can bring high school students closer to philosophy, making it closer, more meaningful and attributing you sense. Initially, the dissertation presents a brief history of the presence and influence of philosophy in Brazil, of pragmatism, of the Escola Nova Movement and of the Rorty's neopragmatism, of cinematographic art and language and later on the didactic units manual.

Keywords: Philosophy teaching. Neopragmatism. Movietheater. Language.

SUMÁRIO

1. Introdução	07
2. A influência da filosofia pragmatista na educação brasileira	11
2.1 Antecedentes filosóficos no Brasil	11
2.2 Movimento Escola Nova e pragmatismo	14
2.3 A alienabilidade da filosofia na educação brasileira contemporânea	19
3. Pragmatismo e linguagem em Richard Rorty	23
3.1 O pragmatismo	23
3.2 A filosofia neopragmatista de Richard Rorty	29
3.3 Discurso e narrativa em Rorty	35
4. Narrativa cinematográfica e ensino de filosofia	40
4.1 O cinema	40
4.2 Cinema: arte e recurso didático	48
4.3 O filme como filosofia	54
5. Filmes para aulas de Filosofia no Ensino Médio	64
5.1 Filme: Avatar (EUA, 2009)/Tema: Linguagem Filosófica	68
5.2 Filme: Planeta dos Macacos: a origem (EUA, 2011)/Tema: Filosofia do Conhecimento	81
5.3 Filme: Mar Adentro (Espanha/Itália/França, 2002)/Tema: Filosofia Moral	94
5.4 Filme: A onda (Alemanha, 2008)/Tema: Filosofia política	108
5.5 Filme: O Violino Vermelho (CAN/R. Unido/Itália, 1998)/Tema: Filosofia da Arte	127
Considerações finais	142
Referências	148
Anexos	154

1. Introdução

Filosofia e cinema: o uso de filmes nas aulas de filosofia no Ensino Médio analisa a relação entre filosofia e cinema, e oferece como recurso metodológico para o ensino de filosofia no Ensino Médio, um Manual de Unidades Didáticas correlacionando filmes cinematográficos à temas filosóficos, embasado teoricamente na noção de “contingência da linguagem” da filosofia neopragmatista de Richard Rorty (1931-2007).

Sobre o tema em questão, Rorty (1992) aduz que o “[...] romance, o filme e programa de televisão vieram a substituir de forma *gradual* mas constante, o sermão e o tratado, enquanto veículos principais de mudança e progresso no plano da moral” (RORTY, 1992, p. 19), pois as teorias não sensibilizam a ponto de nos fazer observar os outros como sendo “um de nós”.

O Movimento Escola Nova, foi a primeira experiência de educação no Brasil, fundamentada no pensamento pragmatista e teve como seu expoente máximo o educador Anísio Teixeira (1900-1971), cujas ideias tinham por base as filosofias dos norte-americanos John Dewey (1859-1952) e Willian killpatrick (1871-1965).

Os projetos educacionais desenvolvidos por Anísio Teixeira, que além de Ministro da Educação, assumiu importantes cargos e funções no âmbito educacional, estiverem fundamentados, sobretudo, no pensamento de Dewey, cujas ideias “marcaram fortemente sua formação e lhe deram as bases teórico-filosóficas para a construção de um projeto de reforma para educação brasileira.” (CAVALIERE, 2010, p. 250).

O movimento pelo uso de um cinema de cunho educativo teve início na Europa após a Primeira Guerra Mundial em países como a França, a Alemanha, a Itália e a antiga União Soviética. No Brasil, essa prática começou por volta dos anos vinte e deu origem, em 1930, a um vasto debate entre professores, intelectuais e governo, ocasionando, em 1936, a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo – INCE, pelo governo de Getúlio Vargas, com a finalidade de produzir filmes dessa natureza (CAPARRÓS-LERA; ROSA, 2013).

Assim, o interesse do Movimento Escola Nova pelo cinema educativo decorreu dos aspectos inovadores da pedagogia de Dewey e da importância da produção audiovisual do INCE. Na época, essa metodologia parecia inquestionável no sentido de oposição à escola tradicional, entretanto, a proposta de uma indústria cinematográfica direcionada à abordagem de conteúdos escolares parece comprometer o cinema como arte, se distancia das considerações rortyanas e também da proposta dessa dissertação.

Sendo assim, a segunda seção apresenta na primeira parte um breve resumo do ensino de filosofia no Brasil, do seu início como catequese por padres jesuítas até a ascensão das influências positivistas na educação, já no período republicano. Na segunda parte, aborda-se o Movimento Escola Nova como primeira tentativa de vincular ideias do pensamento pragmatista a um projeto de educação nacional. Na terceira parte, apresenta-se um resumo do período atual, época em que o ensino de filosofia no Brasil passou e vem passando por muitas mudanças.

A terceira seção trata do referencial teórico da pesquisa. A primeira parte apresenta uma visão geral sobre o pragmatismo, bem como o pensamento dos principais filósofos do pragmatismo clássico. A segunda parte retrata, de forma simplificada, a filosofia neopragmatista de Rorty e considerações de conceituados pesquisadores acerca da relação entre o pragmatismo e o neopragmatismo. A terceira parte aborda as considerações de Rorty acerca da “contingência da linguagem”, as quais referenciam nossa proposta de abordagem de temas filosóficos a partir de narrativas cinematográficas. A “contingência da linguagem” é, para Rorty (1992), o reconhecimento da impossibilidade de encontrarmos um “metavocabulário” que, dando conta de todas as maneiras possíveis de julgar e de sentir, tornaria dispensáveis os diversos vocabulários usados por nós. O filósofo neopragmatista mantém em sua filosofia o caráter anti-representacionista do pragmatismo clássico, mas propõe a ideia da linguagem como ferramenta e a compreensão dos objetos, das teses, das crenças, dos princípios morais, em seu caráter provisório.

A quarta seção da pesquisa foi dedicada ao estudo do cinema enquanto arte e na sua relação com a educação. O cinema, forma narrativa citada como exemplo por Rorty no projeto de “utopia liberal”, trata-se de uma forma da arte bastante utilizada como recurso na educação e quase sempre, como meio para exemplificar, visando uma melhor compreensão da teoria. A primeira parte aborda o cinema sob diversas perspectivas com base na obra *Compreender o cinema* (2003), de Antonio Costa. A segunda parte apresenta a utilização do cinema como recurso didático a partir da visão de conceituados educadores. Na terceira parte, denominada *O filme como filosofia* são apresentadas as compreensões sobre a relação entre o cinema e a filosofia, a partir das perspectivas de Cabrera e Goodenough.

Excluída durante o período da Ditadura Militar no Brasil, a filosofia retornou ao Ensino Médio por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e tornou-se disciplina obrigatória nesse nível de ensino a partir da Lei nº 11.684/08 (BRASIL, 2008), que alterou o Art. 36 da referida LDB, incluindo-a

juntamente à Sociologia, como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. Contudo, vinte e três anos depois, entre idas e vindas, ainda existem muitas dúvidas nesse nível de ensino, sobre o quê, como e para quê ensinar filosofia.

Duas pesquisas realizadas por Rocha (2010), quatorze anos após a referida questão, mostraram que independentemente dos diferentes estágios pelos quais o ensino de filosofia passou no Brasil e dos esforços daqueles que lecionaram a disciplina, verificou-se que as práticas pedagógicas, os objetivos de ensino, as áreas, os assuntos mais ensinados, as formas de abordagem da disciplina e as dificuldades dos alunos permaneceram praticamente os mesmos. A metodologia utilizada para o ensino da disciplina foi quase por unanimidade a aula expositiva e a reação dos alunos frente às aulas de filosofia foi geralmente a de “[...] preconceito, apatia, má-vontade ou incompreensão.” (ROCHA, 2010, p. 41).

Ainda nesse cenário de muitas dúvidas, a Lei nº 13.415/17 (BRASIL, 2017) instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e alterou o Art.36 da LDB – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), determinando que o currículo do Ensino Médio passasse a ser composto pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (anexo 2) e por itinerários formativos, organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. São eles: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional. A BNCC determina como necessário,

[...] que a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas favoreça o protagonismo juvenil investindo para que os estudantes sejam capazes de mobilizar diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas etc.), valorizar os trabalhos de campo (entrevistas, observações, consultas a acervos históricos etc.), recorrer a diferentes formas de registros e engajar-se em práticas cooperativas, para a formulação e resolução de problemas (BNCC, p. 562).

Assim, na quinta seção, apresentamos como produto interventivo previsto pelo PROF-FILO, um Manual de Unidades Didáticas com cinco unidades, relacionando filmes cinematográficos a eixos temáticos da filosofia. O produto fundamentado teoricamente no conceito de “contingência da linguagem” de Rorty, por um lado, dá seguimento ao projeto rortiano de “utopia liberal”, como mais um instrumento a serviço da liberdade, em lugar da verdade; por outro lado, atende as Matrizes Disciplinares do Ensino Médio (2013) para a disciplina de Filosofia da Secretaria de Estado da Educação e Cultura – Piauí (anexo 1),

correspondendo ao previsto pela nova BNCC, tanto no sentido de que a forma e o meio escolhidos mobilizam as diversas linguagens, quanto no sentido das atividades propostas valorizarem os trabalhos de campo.

Como sugere Horn (2010), o primeiro passo no sentido de um filosofar é a escolha por parte do professor de uma linguagem mais semelhante possível à linguagem do aluno. A proximidade entre essas linguagens “[...] permite pensar critérios para interpretação, escolha e decisão à luz de um pensar universalizante próprio da filosofia.” (HORN, 2010, p. 27). Tal aproximação é possível a partir da utilização de jornais, revistas, poesias, entre tantas outras formas de expressão e não significaria abandonar o texto filosófico, mas atribuir a ele, sentido e significação em cada tempo e lugar. O ponto de partida na aula de filosofia não é necessariamente o texto filosófico, mesmo que seja imprescindível por algum meio chegar a ele (HORN, 2010).

2. A influência da filosofia pragmatista na educação brasileira

O liberalismo deweyano forneceu a Anísio Teixeira um guia teórico que combateu a improvisação e o autodidatismo, abriu a possibilidade de operacionalizar uma política e criar a pesquisa educacional no país. Anísio Teixeira não assimilou Dewey incondicionalmente. Ao contrário dele, que acreditava no pleno êxito das reformas educativas em países pouco desenvolvidos pela ausência de tradições culturais aí arraigadas, Anísio Teixeira conhecia e denunciou criticamente a força dessas tradições na sociedade brasileira. Ao contrário de Dewey, que em nenhum momento indicou, na sua vasta obra, quaisquer medidas de aferição de inteligência ou de escolaridade, Anísio Teixeira aplicou-as nas escolas da rede pública, na década de 1930. Se Dewey permaneceu como pensador independente, não se filiando a qualquer partido, para defender a reforma do governo municipal carioca, Anísio Teixeira chegou até a redigir um programa partidário. Se Dewey nunca entrou na polêmica entre escola confessional e escola pública, Anísio Teixeira mergulhou, em cheio, nela. Anísio Teixeira assumiu também a crítica deweyana dirigida tanto à escola tradicional quanto à escola nova, o respeito ao pluralismo e um pragmatismo temperado pela sua formação em colégios jesuítas e sua experiência na política regional (NUNES, 2000, p. 14).

O pensamento pragmatista tradicional, bem como o de outras correntes filosóficas, produziu e ainda produz forte influência sobre a educação brasileira. Entre a filosofia e a política existe, contudo, uma significativa diferença que pode ser avaliada com base na noção de poder. A filosofia, mesmo quando estuda a política, tem pretensão de conhecimento universal e desinteressado. A política, pelo contrário, está relacionada à uma *práxis* e envolvida pelos mais diversos interesses.

2.1 Antecedentes filosóficos no Brasil

A Filosofia que veio para o Brasil com os jesuítas trazia em seu bojo, sobretudo, um caráter messiânico. Combinada com instrução e catequese, tinha como principal finalidade fortalecer a Igreja Católica contra os heréticos e infiéis (HORN, 2009). Vejamos os ensinamentos de Moraes Filho (1959) sobre o tema em questão:

O ensino de filosofia no Brasil é quase contemporâneo de sua descoberta. [...] Logo no ano seguinte doava o Governador Geral um terreno a Manuel da Nóbrega, em *Água de Meninos*, para a construção do primeiro colégio. E aí se funda em 1556 este centro inicial de aprendizado e educação. Claro que a principal preocupação era a de catequese e a de ensinar a ler e escrever (MORAES FILHO, 1959, p. 3).

No século XVI, quando os portugueses chegaram ao Brasil, a Igreja Católica enfrentava uma profunda crise decorrente da divulgação entre seus fiéis das teses sobre o valor das indulgências eclesiásticas, de Martinho Lutero (1483–1546). Portugal, um dos países europeus que defendeu o catolicismo, tornou-se berço de uma ambiguidade: por um lado, a partir das grandes navegações, refletiu uma tradição pragmatista, cujo ensino e cultura se aproximaram tanto do movimento científico europeu do século XVI como dos sistemas filosóficos desenvolvidos por pensadores como Descartes (1596–1650), Bacon (1561–1626) e Galileu (1564–1642); por outro lado, foi potencialmente reduzido em consequência do teocracismo instalado na educação pelos jesuítas inacianos (HORN, 2009).

O primeiro curso de Filosofia no Brasil ocorreu em 1572, no Colégio da Bahia, atribuindo grau de bacharel em Artes (Filosofia) em 1575 e de licenciado em 1576. Segundo Moraes Filho (1959), a filosofia era ensinada com base no *Ratio Studiorum* e o período letivo do curso era de três anos. O primeiro ano era dedicado aos estudos das filosofias de Aristóteles e Tomás de Aquino, o segundo, “à física e ciências naturais, em seus aspectos empíricos ou racionais; e, finalmente, o terceiro era dedicado à física especial ou aplicada.” (MORAES FILHO, 1959, p. 4). Conforme esse autor (1959),

[...] coube ao padre Antônio Vieira escrever o primeiro Curso de Filosofia no Brasil, como livro de texto para as lições que proferiu no Curso de Artes nos anos de 1629 e 1632. Tem-se notícia desse fato pela sua correspondência e através de referências de terceiros, mas a obra nunca foi vista posteriormente (MORAES FILHO, 1959, p. 5).

Esse quadro mudou radicalmente, conforme Villalta (2002), após a primeira invasão holandesa, ocorrida em 1624. Vários jesuítas foram presos e deportados, outros morreram em conflito. A expulsão foi um dos passos das Reformas Ilustradas promovidas pela Coroa Portuguesa, a partir de 1750, e constituiu o marco inicial das reformas educacionais patrocinadas pelo Marquês de Pombal (1699–1782), através das Aulas Régias (VILLALTA, 2002).

O método pombalino, que continuou após a queda do seu mentor, não produziu as mudanças esperadas: do ponto de vista pedagógico, os professores continuaram sendo os filhos de proprietários rurais formados em colégios jesuítas; do ponto de vista do ensino em geral, continuou com os mesmos objetivos religiosos e livrescos, e com o ensino de filosofia de tendência escolástica (HORN, 2009). Assim,

[...] durante o período pombalino, exceção feita ao Seminário de Olinda, o ensino secundário no Brasil se deu basicamente pelo sistema de aulas régias de disciplinas avulsas e isoladas. [...] pouco conhecimento se tem a respeito das características assumidas pelo ensino da Filosofia no curso secundário brasileiro durante o referido período (HORN, 2009, p. 25).

As reformas educacionais empreendidas pelo Marques de Pombal enquadravam-se no contexto histórico do despotismo esclarecido e seu maior objetivo era o de recuperar o atraso de Portugal em relação ao avanço do capitalismo. Destinadas ao ensino das primeiras letras, de Gramática Latina, de Filosofia e de Grego, as Aulas Régias não corresponderam ao desejado, “queixando-se os professores dos alunos e os alunos dos professores.” (NISKIER, 1989, p. 61).

Somente, a partir do estabelecimento da sede da monarquia portuguesa no Brasil, que o elevou à categoria de Reino Unido, ocorreu uma considerável mudança no setor cultural e também na filosofia ensinada no país. O filósofo e político Silvestre Pinheiro Ferreira (1769–1846), que acompanhou D. João VI na vinda para o Brasil, patrocinou conferências filosóficas no Real Colégio de São Joaquim e iniciou um curso de filosofia, em 1813, “publicado sobre o título de *Preleções Filosóficas sobre a teórica do discurso e da linguagem, a Estética, a Diceósina e a Cosmologia*.” (MORAES FILHO, 1959, p. 5).

Em 1822, depois de proclamada a independência e fundado o Império no Brasil, surgiram propostas para criação de cursos superiores de filosofia. Com esse acontecimento, conforme Vilhena (1967),

[...] a educação nacional torna-se um dos temas centrais da Constituinte. Sente-se, nos debates que se travam, onde é nítida a influência dos ideais da Revolução Francesa, que o objetivo do ensino já não é apenas de caráter pragmático e imediatista, como na fase anterior. Não se cogita somente de formar profissionais (VILHENA, 1967, p. 416).

Inspirado pelos ideais da Revolução Francesa e pelo espírito liberal da Filosofia da Educação de Rousseau (1712–1778), Carlos Leôncio de Carvalho (1847–1912), por meio de Decreto, reformou a instrução pública tornando completamente livre o ensino primário e secundário no município da corte, e o superior em todo o Império. (HORN, 2009). Todavia, as várias instituições criadas no país continuaram a seguir a linha da tradição histórica que vinha desde o período colonial, oferecendo, “cultura e educação apenas para a elite aristocrática, [e] revelando total desprezo pela formação educacional do povo.” (COTRIM, 1991, p. 269). Para Vilhena (1967), um balanço do ensino no Brasil, neste período, mesmo

considerando as escolas superiores e instituições culturais criadas, revela que não houve um real progresso em matéria de educação popular.

Os últimos anos do Império, período em que importantes personagens de nossa elite intelectual abraçaram os ideais do liberalismo burguês, tiveram como principal característica a atribuição para a educação da tarefa heróica de promover a reconstrução da sociedade e transformação do homem súdito em cidadão (COTRIM, 1991).

No período republicano que sucedeu o período imperial foi ostensiva a influência dos princípios da doutrina positivista no Brasil, sobretudo, nas Reformas Benjamim Constant, de 1890, e Rivadávia Correia, de 1911. Era notório o vício de copiar o que se fazia na Europa e nos Estados Unidos (NISKIER, 1989).

Contudo, para Vilhena (1967), que atribuiu à ascensão das influências positivistas na educação, às contradições do criticismo kantiano e aos excessos do idealismo hegeliano, o positivismo é um movimento de reação contra a metafísica, que fundou outra metafísica e se fortaleceu em função dos sistemas de Kant (1724–1804) e Hegel (1770–1831) que negaram “ao espírito a possibilidade de conhecer a realidade, fazendo do mundo exterior simples representação.” (VILHENA, 1967, p. 300).

Dessa forma, pode-se verificar que da chegada dos portugueses ao Brasil até o período anterior à Primeira Guerra Mundial, ou seja, por cerca de quatrocentos anos, a filosofia ensinada seguiu o percurso da Filosofia Medieval à Filosofia Positivista. Já, a educação, de forma geral, sempre esteve voltada para os interesses da elite, seja na transformação do nativo em católico, do vassalo em cidadão, ou ainda, do religioso em positivista.

2.2 Movimento Escola Nova e pragmatismo

Somente, após o término da Primeira Guerra Mundial, as influências estrangeiras no Brasil e, sobretudo, o tradicional “francesismo”, sofreram profundas alterações. A experiência educacional até então realizada, revelava um fracasso do sistema e ocasionava um grande descontentamento com a pedagogia tradicional vigente no país. Os EUA, diferentemente da Inglaterra que saiu fragilizada da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), emergiu como vitorioso e assim, “o Brasil dos anos 20 passou a sentir uma razoável influência americana, que não se limitava à área econômica, mas evoluiu rapidamente para o campo cultural e educacional.” (GHIRALDELLI JR., 1987, p. 30).

Nesse contexto, surgiu em 1932, o Movimento Escola Nova que encontrou no Brasil um cenário favorável para que educadores de índole liberal apresentassem suas concepções acerca das necessárias mudanças da organização e dos métodos de toda a educação nacional (COTRIM, 1991). Aparentemente muito conciso contra a escola tradicional o movimento já teria surgido, contudo, dividido com base em três correntes do pensamento: a de caráter liberal elitista, liderada por Fernando de Azevedo (1894–1974); a dos simpatizantes do socialismo, representada por Paschoal Lemme (1904–1997) e Hermes Lima (1902–1978); e a de caráter liberal igualitarista, cujo expoente máximo foi Anísio Teixeira (1900–1971) (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1987).

Fernando de Azevedo, educador e sociólogo brasileiro, foi o redator e o primeiro signatário do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, lançando, em 1932, as bases e diretrizes de uma política educacional. O documento visava, além da formação do trabalhador, a formação de um homem, cujos interesses também estivessem voltados, entre outros, para o desenvolvimento, “da criatividade artística e estética, da curiosidade científica, do interesse coletivo, dos princípios de liberdade, de igualdade e de cooperação.” (REZENDE, 2003, p. 75).

Em *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil* (1944), Fernando de Azevedo faz referência ao movimento de renovação educacional no Brasil ocorrido a partir da reforma de 1928 no Distrito Federal e atribui seu referencial conceitual aos princípios pragmatistas da filosofia de Dewey (1859–1952). O educador afirma que nenhuma outra reforma até 1930 imprimiu ao nosso sistema educacional uma “direção social, tanto quanto nacionalista, mais vigorosa, nem levou mais em conta, no conjunto como nos seus detalhes, a função social da escola.” (AZEVEDO, 1944, p. 390). A base e o objetivo da reforma são detalhados por Azevedo (1944):

O que, por essa reforma, baseada numa concepção democrática da existência e no respeito da pessoa humana, se pretendeu alcançar, na capital do país, era aquela ‘educação universal’ a que se refere J. DEWEY e que põe ao alcance de todos as suas vantagens e satisfaz à imensa variedade das exigências sociais e das necessidades e aptidões individuais, ou, para empregar as suas palavras, ‘o panorama de uma vida mais ampla e rica para o homem, em geral, uma vida de maior liberdade e de iguais oportunidades para todos, a fim de que cada um possa desenvolver-se e alcançar tudo o que possa chegar a ser’ (AZEVEDO, 1944, p. 390).

Fernando de Azevedo acreditava na educação como meio para criação do “homem nacional” que constituiria a base fundamental do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*

(1932) e de quem se poderia esperar prioridade de interesses coletivos frente a interesses individuais (REZENDE, 2003). O educador se mostrava inteiramente confiante na educação como meio para o progresso social e, conforme os moldes pragmáticos defendidos por Dewey, a ciência como uma “garantia de que a humanidade não estaria mais suscetível a decadências irreversíveis, uma vez que o homem tinha em suas mãos um instrumento essencial de progresso.” (REZENDE, 2003, p. 74-75).

A corrente de idealizadores do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* (1932) que reunia simpatizantes do socialismo, liderada por Paschoal Lemme e Hermes Filho, via as correntes ideológicas da pedagogia norte americana voltadas para os interesses do seu próprio país. Conforme Centeno (2017), Lemme mantinha aproximação com o PCB e visitou a URSS e a China, na década de 1950, e suas críticas incorporavam um nacionalismo característico da época que se aproximavam do contexto político da denominada Guerra Fria.

Anísio Teixeira foi um dos grandes educadores nascidos no Brasil. Começou seus estudos no colégio de jesuítas em Caetité-BA, onde nasceu, no ano de 1900. Mais tarde se transferiu para o Rio de Janeiro onde cursou a Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais. O educador era o expoente máximo da corrente de caráter liberal igualitarista e tornou-se referência para a concepção de educação escolar ampliada, a qual buscou adequar à realidade educacional brasileira, sobretudo, pela rejeição às ideias dos integralistas do mesmo período

[...] que assumiram, de forma mais convicta, o papel moralizador da educação. Os valores da educação Integralista eram sacrifício, sofrimento, disciplina e obediência. Cumprir os compromissos, obedecer aos superiores, propagar sua doutrina e morrer pelos ideais eram as bases da atitude Integralista a ser inculcada. Tal modelo de educação, ainda que apregoasse a formação do homem integral, submetia as diversas dimensões do processo educativo ao Estado, este sim o principal norteador da educação, a qual deveria estar a serviço de seus projetos e necessidades (Cavalari, 1995). O indivíduo seria moldado para servir aos interesses do Estado Integral. Ao mesmo tempo, a pretendida identificação entre os interesses do Estado, da família e da religião abria espaços para o privatismo (CAVALIERE, 2010, - p. 250).

Para Cavaliere (2010), a divergência entre os educadores na terceira década do século XX girava em torno da diferente compreensão da noção de educação integral “entre católicos e defensores do ensino laico e público.” (CAVALIERE, 2010, p. 250). Essa diferença não era desprovida de sentido e estava fundamentada em orientações ideológicas distintas. O projeto de educação integral de Anísio Teixeira “aprofundou-se com base no pragmatismo, na

compreensão de que o homem se forma e desenvolve na ação, no fazer-se, e não por algum movimento exógeno de aprendizagem formal.” (CAVALIERE, 2010, p. 258).

Nas *Memórias* de Paschoal Lemme, segundo Centeno (2017), o educador “[...] elogia a administração de Fernando de Azevedo e de Anísio Teixeira, esta última a ‘mais criativa, corajosa e também controvertida administração de ensino como jamais se verificara no país’” (CENTENO, 2017, p. 50), mas, ainda que “considerasse avançada a proposta de Anísio [Teixeira], Lemme não aprovava a influência de alguns métodos norte-americanos em sua gestão.” (CENTENO, 2017, p. 50).

Conforme o documentário *Educadores Brasileiros – Anísio Teixeira – Educação não é privilégio* (2007), Anísio Teixeira sofreu forte influência da formação religiosa jesuíta no Colégio Antonio Vieira. Dessa forma, o contato com a obra *Méthodes Américaines d’Education Generale Et Technique* (2012), do pedagogo Omer Buyse (1865-1945), proporcionou o afastamento de Anísio Teixeira do pensamento de educação do método jesuítico. Na obra, Buyse revela o que viu na educação americana, especialmente as práticas de trabalhos corporais e manuais associadas ao ensino formal.

Assim, em 1927, assumindo o cargo de diretor de instrução do governo de Góes Calmom, Anísio Teixeira foi incumbido pela reforma do ensino público do Rio de Janeiro que funcionaria como vitrine ou modelo para o ensino público brasileiro. Ele realizou duas viagens aos EUA e na segunda iniciou o mestrado no *Teachers College*, na *Columbia University*, em Nova York. Anísio Teixeira será colega de Gilberto Freire e ambos serão alunos de Dewey, cujo pensamento será uma segunda influência sobre sua visão acerca da educação. A chegada aos EUA e o encontro, também com Monteiro Lobato, foram suficientes para o reposicionamento religioso e a proposta de uma escola pública, laica e gratuita para todos. Esse fato resultou numa crise entre o governo e a Igreja Católica.

A ressonância do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* (1932) se fez sentir nos projetos para criação das Universidades do Distrito Federal e de São Paulo que continha como objetivos o cultivo das ciências e fornecimento para a sociedade de elementos que garantissem a renovação incessante de seus quadros científicos, técnicos e políticos.

Conforme Brzezinski (1996), para Anísio Teixeira, esses objetivos seriam atingidos numa autêntica universidade liberal, na qual, partindo de uma unidade geradora e desinteressada, não possuiria fins profissionalizantes. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, entendida pelos seus fundadores como núcleo e a alma da Universidade, seria a unidade universitária que garantiria o cumprimento desses objetivos.

A Universidade do Brasil, criada em 1937, incorporou alguns institutos pertencentes à extinta Universidade do Distrito Federal e teve por base a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras que tinha três finalidades básicas.

a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituem objeto de seu ensino (NISKIER, 1989, p. 285-286).

A Universidade de São Paulo, criada em 1934, tinha como base a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Entretanto, as licenciaturas dessa universidade, destinadas a preparação de docentes para a escola secundária, foram criadas posteriormente, como complementação a grade curricular dos cursos de bacharelado em “ciências sociais, filosofia, história natural, geografia e história, química, física, matemática, letras e pedagogia.” (BRZEZINSKI, 1996, p. 44). O Brasil vivia um crescimento em termos de educação jamais verificado no país, porém, tudo foi interrompido. Anísio Teixeira foi acusado de comunismo pelo governo autoritário do Presidente Vargas e segue para uma espécie de exílio na Bahia.

Somente após a crise do Estado Novo, Anísio Teixeira retornará ao cenário político como Secretário Estadual da Educação do governo de Otávio Mangabeira. Na capital baiana ele conseguirá realizar, nos quatro anos de sua gestão, o projeto da sua vida: a Escola Parque, ou Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em tempo integral e voltada para a população mais carente. Posteriormente, já como Ministro da Educação do governo de Juscelino Kubitschek, Anísio Teixeira criará a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Contudo, mesmo diante de grandes feitos, mais uma vez o retorno de Anísio Teixeira à educação será por tempo limitado. Ele continua sofrendo forte pressão da Igreja Católica pela defesa do ensino laico e novamente é acusado de fomentar a criação de escolas socialistas. Entretanto, convicto de seus ideais, ele se mantém no cargo e é bastante elogiado por intelectuais, seguindo com o projeto da Universidade do Distrito Federal - UDF e se torna seu Reitor, no governo de João Goulart.

Instala-se a Ditadura Militar no Brasil em 1964 e ele segue para mais um exílio, dessa vez, nos EUA, onde ironicamente seu prestígio nunca esteve abalado. Para o Brasil, Anísio Teixeira era comunista. Para o FBI/EUA Anísio Teixeira não era comunista. Lá, ele se torna professor visitante em três grandes importantes universidades norte-americanas.

Anísio Teixeira teve como base para o Movimento Escola Nova o ideal da filosofia pragmatista de John Dewey que propunha o respeito às características do indivíduo como proposta de integração e participação social. Foi conselheiro da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Reitor da Universidade de Brasília (UNB), Secretário geral da Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES), Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e Consultor da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Com uma história voltada para a educação e mesmo, admirado nas universidades dos EUA, Anísio Teixeira, um defensor de ideais liberais, foi perseguido pela Ditadura Vargas (1930) e pela Ditadura Militar (1964), sendo encontrado morto no poço de um elevador na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 1970 (SILVA, 1998).

2.3 A alienabilidade da filosofia na educação brasileira contemporânea

Ainda em 1961, antes da Ditadura Militar, com a instituição da primeira LDB – Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4.024/61), a disciplina de Filosofia perdeu seu caráter de obrigatoriedade. Esse fato evidenciou a fragilidade do fundamento inalienável de integração do aspecto social da filosofia de Dewey, que o educador Anísio Teixeira tentou incorporar no Brasil, com a proposta de educação integral.

A partir do golpe militar no Brasil em 1964, vários acordos foram firmados entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), e entre eles, em 1968, o primeiro sobre o Ensino Médio: o Decreto Lei nº 869/68, que incluiu a disciplina de Educação Moral e Cívica no lugar da disciplina de Filosofia (FRANZON, 2015). A nova disciplina privilegiava o nacionalismo e o civismo em detrimento da reflexão e da análise. Em contraposição aos ideais da filosofia pragmatista dos filósofos norte-americanos que influenciaram o educador Anísio Teixeira, para Franzon (2015), por partir de interesses externos,

[...] a legislação de ensino nacional encontra limites muito estreitos na sua capacidade de emancipação do indivíduo e condução do país a (o) um desenvolvimento independente, à plena soberania e autodeterminação, pois vem carregada de influências estranhas já na elaboração normativa, desde as Constituições até as inúmeras reformas das leis de ensino ao longo da República. [...] os norte-americanos influem, fazem e desfazem leis ao redor do mundo, derrubando governos e criando organizações multilaterais sob o discurso do livre comércio, da democracia, da liberdade, da paz e da segurança, reflexos de seu discurso ambivalente, quando na verdade a sua pretensão é imiscuir-se nas disposições internas dos outros países visando

derrogar suas leis, instituir outras mais amigáveis aos seus negócios, remover as fronteiras e garantir a presença das transnacionais nesses territórios (FRANZON, 2015, p. 2).

Após o período da Ditadura Militar no Brasil, já na redemocratização do país, a nova LDB (Lei nº 9.394/96) foi propulsora da retomada de debates acerca da formação docente no Brasil. Antes mesmo de aprovada, seu trâmite no Congresso Nacional já provocava uma série de oportunas discussões em torno do novo modelo educacional para o Brasil, especificamente, sobre a formação de professores. Os artigos da referida LDB, destacados a seguir, tratam das finalidades, do currículo e da formação docente para o Ensino Médio, de questões que incidem sobre o ensino e a formação docente para Filosofia no Ensino Médio e do retorno de Filosofia (e Sociologia) na matriz curricular.

Art. 35 – O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: [...] 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.

Art. 36 – O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: [...] III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...] (BRASIL, 1996).

A LDB (Lei nº 9.394/96) não incluiu a Filosofia como disciplina obrigatória no Ensino Médio. Entre as diretrizes a serem observadas para esse nível de ensino, a referida lei determinou como objetivo para a sua abordagem o domínio de conhecimentos da área necessários ao exercício da cidadania. Por seu caráter reflexivo e crítico, a filosofia seria tomada como estratégia para alcançar fins que já se tornaram comuns nos discursos de educação para a cidadania, formação para a democracia ou até mesmo a capacitação para o mercado de trabalho (KOHAN, 2009).

A Filosofia no Ensino Médio, somente viria a ser regulamentada com a Lei nº 11.684/2008, que alterou o artigo 36 da atual LDB, tornando-a, juntamente com a Sociologia, disciplinas obrigatórias nos currículos das escolas de Ensino Médio do Brasil. Depois dessa regulamentação, foram identificadas três tendências manifestas nas práticas docentes para

abordagem e organização dos conteúdos filosóficos em sala de aula. Na primeira tendência, a História da Filosofia é a referência, os eixos temáticos são abordados a partir dela e em conformidade com a área de concentração dos filósofos. A tendência além de corresponder a organização e a metodologia aplicadas nos cursos de graduação em Filosofia, também se “verifica em alguns livros didáticos voltados para o Ensino Médio.” (HORN, 2009, p.61). Na segunda tendência, a abordagem ocorre a partir dos eixos temáticos e a História da Filosofia é seguida apenas como referência. Os temas não são apresentados submetidos a nenhum critério de ordem cronológica, epistemológica, sistemática, de autoria ou de qualquer outra natureza. Entretanto, ainda que,

[...] o tema não esteja condicionado a critérios específicos, ele é um tema – problema extraído de algum autor ou sistema. Isso significa dizer que a análise do mesmo requer, necessariamente, que o professor faça uma recorrência à História da Filosofia para contextualizar a temática, sem a qual é impossível estabelecer uma argumentação fundamentada e rigorosa (HORN, 2009, p.62-63).

Na terceira tendência de ensino, o professor, partindo das preocupações que o aluno traz para a sala de aula, concentra-se em temáticas mais próximas do cotidiano e da realidade que esse vive. Não há necessidade de estabelecer relações dos temas com os autores ou com os sistemas filosóficos já consagrados: “sua preocupação primordial não é com os conteúdos do estatuto da Filosofia.” (HORN, 2009, p. 64).

Os livros didáticos mais acolhidos pelos professores mostraram uma preferência pela segunda tendência, a da abordagem temática, que não prescinde da História da Filosofia e não deixa de citar exemplos mais próximos à realidade do aluno, além de estabelecer conexões com outras áreas do conhecimento.

Ainda nesse cenário de muitas dúvidas, discussões e produções acerca do ensino de filosofia, antes mesmo de completar onze anos como disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio no Brasil, a Lei nº 11.684/08 foi revogada pela Lei nº 13.415/17, e a Filosofia novamente perdeu seu caráter de disciplina obrigatória nesse nível de ensino. Desde então o currículo do Ensino Médio passou a ser previsto por itinerários formativos, através dos seguintes arranjos curriculares: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional. Esses itinerários foram regulamentados com a publicação da BNCC – Base Nacional Comum Curricular (Portaria nº 1.570, D.O.U. de 21/12/2017).

Na sequência, em abril de 2019, o Ministério da Educação lançou o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), com a justificativa de auxiliar Estados, Municípios e Distrito Federal na elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC e aos Referenciais Curriculares para Elaboração dos Itinerários Formativos (RCEIF). Conforme o Ministério da Educação a previsão é de que, em 2019 os currículos estejam elaborados, os professores estejam formados em 2020 e as escolas comecem a aplicá-los em 2021. Entre as atribuições previstas, “os estados precisarão elaborar a parte comum do conteúdo que será ensinado para todos os alunos, nas áreas de linguagens, matemática, ciências humanas e ciências da natureza.” (BRASIL, 2019).

Entretanto, no dia 26 do mesmo mês, o então Presidente da República, Vossa Excelência Jair Messias Bolsonaro, reiterando o pensamento do então Ministro da Educação, Sr. Abraham Weintraub, anunciou que o MEC estudava a descentralização de recursos das faculdades de Filosofia e Sociologia em todo país como forma de respeito ao dinheiro do contribuinte. Uma nota com críticas ao discurso do ministro foi divulgada pela ANPOF – Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia e corroborada por várias associações nacionais e internacionais. Vejamos um trecho do referido pronunciamento.

As declarações do ministro e do presidente revelam ignorância sobre os estudos na área, sobre sua relevância, seus custos, seu público e ainda sobre a natureza da universidade. Esta ignorância, relevável no público em geral, é inadmissível em pessoas que ocupam por um tempo determinado funções públicas tão importantes para a formação escolar e universitária, para a pesquisa acadêmica em geral e para o futuro de nosso país (ANPOF, 2019. Disponível em: <http://www.anpof.org>).

Segundo a ANPOF, as ideias do Ministro e do Presidente do Brasil, embasadas por um suposto exemplo japonês, não possuem qualquer fundamento, pois a solicitação de cortes nos investimentos nas áreas de humanidades e ciências sociais feitas pelo Ministro da Educação do Japão, em 2015, resultou em forte reação da comunidade acadêmica japonesa, recuo da proposta e renúncia do ministro em função de corrupção. O Primeiro Ministro japonês defendeu que “estudantes universitários devem adquirir um entendimento especializado no seu campo de conhecimento e, de forma igualmente importante, cultivar um entendimento da diversidade social e cultural através de aprendizados e experiências de diversos tipos.” (ANPOF, 2019. Disponível em: <http://www.anpof.org>).

3. Pragmatismo e linguagem em Richard Rorty

Na seção anterior apresentamos um breve resumo das correntes filosóficas que embasaram a educação brasileira, com ênfase no Movimento Escola Nova, cujos fundamentos se estabeleceram com base no pensamento filosófico pragmatista americano, mais especificamente o do filósofo John Dewey.

Considerado o principal nome do pragmatismo no século XX, Dewey, tal como Peirce e James, defendia a ideia da compreensão do conceito no sentido prático-teórico, ou seja: “a atribuição de significado a uma idéia deve ser antecedida pela análise das conseqüências da mesma.” (SILVA, 2008, p. 108). Assim, o filósofo acreditava que a filosofia deveria ser orientada para as “disciplinas sociais, morais e educacionais.” (SILVA, 2008, p. 108).

Para Rorty (1992), após o fracasso da tentativa, por parte dos filósofos idealistas, para substituir a imagem tradicional da díade sujeito-objeto, James e Dewey, entre outros filósofos, substituíram “a «mente» ou a «consciência» pela «linguagem» enquanto meio a partir do qual são construídas as crenças e os desejos, o elemento terceiro, elemento mediador, entre o eu e o mundo.” (RORTY, 1992, p. 32). Contudo, para o filósofo, a simples substituição do elemento mediador, tornou-se ineficaz para o que se propunha, pois a única mudança ocorrida, de fato, foi o direcionamento para a linguagem de questões antes direcionadas à consciência. Assim, Richard Rorty mantém a ideia de anti-representacionismo característico do pragmatismo clássico, rompendo com a ideia do vínculo entre experiência e linguagem.

Dessa forma, nessa seção apresentaremos na primeira parte uma visão geral sobre o pragmatismo clássico, de Pierce, James e Dewey, cujo pensamento referenciou os ideais do Movimento Escola Nova. Na segunda parte, abordaremos aspectos da filosofia neopragmatista de Richard Rorty e sua relação com a corrente pragmatista. Por último, de forma mais específica, abordaremos a noção rortyana de “contingência da linguagem”, fundamento teórico da nossa proposta interventiva.

3.1 O pragmatismo

A palavra pragmatismo tem sua origem etimológica no termo grego *prámatiké*, compreendido como “conjunto de regras ou fórmulas que regulam as cerimônias oficiais ou religiosas.” (WEISZFLOG, 1998, p. 1679. In: KINOUCI, 2005, p. 215). Essa concepção ocasionou inicialmente uma visão da filosofia pragmatista de forma mais normativa, que foi

modificada no decorrer da sua história e passou a ser compreendida como corrente filosófica que pondera por uma perspectiva prática. Nesse sentido, para Kinouchi (2005), “um indivíduo pragmático é aquele que não se prende de antemão a princípios ideológicos ou fundamentações metafísicas, mas sim, lida com as questões tendo em vista suas conseqüências práticas.” (KINOUCI, 2005, p. 215). Segundo esse autor,

[...] o pragmatismo pode ser sucintamente entendido como sendo, de certo modo, um expediente — que por sua vez significa um “meio de sair de um embaraço, de vencer uma dificuldade, de lograr bom êxito em alguma coisa.” (Weiszflog, 1998, p. 922). Por um lado, o expediente certamente tem sua utilidade prática; e, por outro, trata-se de uma regra ou de uma fórmula para lidar com questões que demandam uma solução. No final das contas, um expediente transmite a idéia de um método para abordar os problemas. Desse modo, para apreendermos o sentido completo da palavra pragmatismo, temos sim que considerar o papel da utilidade prática, mas não podemos esquecer que o pragmatismo se coloca, antes de tudo, como uma questão de método (KINOUCI, 2005, p. 215).

Validando e complementando a visão da essência do pragmatismo relacionada à questão de método por Kinouchi (2005), Nascimento (2018) considera que o pragmatismo “implica na utilização exitosa do método das ciências às questões filosóficas.” (NASCIMENTO, 2018, p. 61). Para a filósofa, o pragmatismo “defende que as teorias devem estar unidas à experiência e permite solucionar as confusões conceituais relacionadas ao significado de conceitos e conseqüências práticas.” (NASCIMENTO, 2018, p. 61). Silva (2008) destaca que a concepção da corrente filosófica pelo seu fundador, o filósofo americano Charles Sanders Peirce (1839–1914), se deu como tentativa de desenvolver

[...] um método capaz de elucidar o significado de conceitos obscuros a partir do exame de seus efeitos na conduta humana. Desta forma, o objetivo do pragmatismo seria o de ‘estabelecer um método de determinação dos significados’ para acabar com as controvérsias filosóficas, nas quais os contendores sustentam suas idéias através do uso de palavras idênticas com sentidos distintos ou indefinidos (SILVA, 2008, p. 102).

Peirce, William James (1842–1910) e John Dewey (1859–1952) são considerados os primeiros filósofos do pragmatismo e apesar de diferenças significativas entre suas doutrinas, há fundamentos que são partilhados entre eles. Para Nascimento (2010), temas como: “o combate às filosofias especulativas, a revisão do empirismo, a superação da filosofia contemplativa pela racionalidade científica e a formulação de uma nova concepção de

verdade” (NASCIMENTO, 2010, p. 3) são abordados pelos três filósofos, porém cada um de modo bastante caracterizado.

Charles S. Peirce (1839-1914) parte de uma abordagem semiótica para caracterizar que a verdade é uma questão de correspondência e coerência entre os fatos e as nossas crenças; William James (1842-1910) afirma que a verdade é útil em termos práticos e deve ser compreendida em um contexto de interações e interesses da sociedade; John Dewey (1859-1952), com base na teoria da experiência, mostra que cabe à inteligência humana direcionar a investigação, que é fundamentalmente resolução de problemas (NASCIMENTO, 2010, p. 3-4).

A doutrina de Pierce está fundamentada, conforme Silva (2008), na tese de que “para determinar o significado de uma concepção, conceito ou palavra, é necessário considerar quais os efeitos práticos que poderiam advir das mesmas sobre a conduta da vida humana.” (SILVA, 2008, p. 100). Assim, a partir da análise posterior a efetivação prática de um conceito obscuro pela ação humana, o pragmatismo seria um método filosófico apto a dizer sobre o seu significado. Para Silva (2008),

Esta relação entre o pensamento e a ação é formulada, de modo exemplar na máxima pragmática, segundo a qual, para se ‘determinar o significado de uma concepção intelectual’ é preciso ‘considerar quais conseqüências práticas poderiam concebivelmente resultar, necessariamente, da verdade dessa concepção’, de modo que ‘a soma destas conseqüências constituirá todo o significado da concepção’ (SILVA, 2008, p. 102).

Conforme Pogrebinschi (2006), no pragmatismo de Peirce, a teoria da significação visa a compreensão de ideias obscuras ou difíceis de serem entendidas. O método consiste em estabelecer o significado do conceito a partir da sua conduta prática. Para Peirce, conforme Pogrebinschi (2006), “a mente consiste num mecanismo prático, já que é instrumental para a sobrevivência do homem [...] [e] lhe serve como um mecanismo adaptativo para enfrentar o ambiente externo.” (POGREBINSCHI, 2006, p. 127).

Pierce adquiriu o hábito do estudo científico, segundo Silveira (1982), associado ao estudo filosófico com seu pai Benjamim Peirce (1809–1880), reconhecido professor da Universidade de Harvard, onde ele também estudou e lecionou. Assim, a sua formação filosófica esteve, “indissolavelmente ligada à atividade científica.” (SILVEIRA, 1982, p. 79). Peirce, por um lado, rejeitou a filosofia tradicional e, por outro lado, confrontou-se “com os metafísicos e com os positivistas, reprovando em ambos um nominalismo de base que joga

com as palavras e [que] esvazia o conceito de seu estatuto essencial [...]” (SILVEIRA, 1982, p. 80).

Em relação à ciência, a perspectiva filosófica de Peirce é de caráter mais realista e essa será a principal diferença de sua filosofia em relação à de William James, de caráter mais nominalista, conforme entendimento de Kinouchi (2012). Assim, duas coisas são importantes para compreender a diferença entre as filosofias de Peirce e de James:

Primeiro, que é manifesto que a palavra pragmatismo, denominando estritamente uma doutrina filosófica, foi uma invenção de Peirce. Em segundo lugar, nota-se que James, quando chama essa doutrina de praticalismo, já agrega ao debate um pouco de sua própria interpretação. Nesse ínterim, aparece um certo acento anti-intelectualista, que anuncia a tendência de expandir o pragmatismo em direção às chamadas questões vitais da existência humana. [...] O que se nota é que o pragmatismo de James às vezes parece soar como uma espécie de existencialismo utilitarista (KINOUCI, 2012, p. 220).

Para Kinouchi (2012), a noção de ciência como uma categoria de dispositivo linguístico que organiza as informações dos sentidos é comum ao pensamento de James e Peirce. Os filósofos compreendem as impressões testadas pelos cientistas como individuais e como promoção de “um acordo intersubjetivo, por meio da expressão de leis que organizam as inúmeras sensações individuais.” (KINOUCI, 2012, p. 219).

Entretanto, apesar de James fazer referência a satisfação ocasionada pela teoria científica, segundo Kinouchi (2012), já é possível perceber como o seu pragmatismo está associado ao praticalismo e o efeito dessa associação à sua visão de ciência: o filósofo “pensa as teorias científicas do ponto de vista de sua utilidade prática, como guias de nossas ações no mundo.” (KINOUCI, 2012, p. 219).

Peirce, como muitos cientistas e filósofos da sua época, foi atraído pela concepção evolucionista de Charles Darwin (1809–1882). Sua filosofia foi de encontro à ortodoxia vigente na Universidade de Harvard e conforme Silveira (1982) é com pesar, que o filósofo

Acusa-a, assim como a toda Universidade americana, do que a seus olhos é a maior deformação que uma escola pode sofrer: não se constituir numa casa de aprendizado mas numa casa de ensino. Pois as duas atitudes - a de aprender e a de ensinar - são, ao seu dizer, ... ‘quase irreconciliáveis’. [...] [Peirce] opunha-se a qualquer utilitarismo, entrando em conflito com um ensino e uma pesquisa pretensamente científicos mas, de fato, submissos a interesses de outra ordem. Peirce nunca aceitou a redução do racional a um estatuto de mero instrumento tecnológico ou apologetico (SILVEIRA, 1982, p. 82).

Para Silva (2008), as doutrinas de Peirce e de James concebem o pragmatismo como um método. Contudo, a de James o inclui também como uma teoria da verdade. Para James, conforme Silva (2008), o temperamento humano influencia no assentimento ou rejeição por uma dada perspectiva filosófica e conseqüentemente pelas discordâncias que seguem as diferentes escolhas. Dessa forma, os temperamentos humanos estariam “divididos em duas áreas antagônicas, representadas pelo racionalista, ‘que segue princípios’ e pelo empírico, ‘que segue fatos’.” (SILVA, 2008, p. 103). A importância desta classificação, segundo Silva (2008),

[...] reside na possibilidade de introduzir o pragmatismo como alternativa ao dilema racionalismo *versus* empirismo numa época em que havia a reivindicação por uma filosofia que fosse capaz de harmonizar aspectos contrastantes como, por exemplo, o pendor científico e a devoção religiosa (JAMES, 1979, p. 13. In: SILVA, 2008, p. 103-104).

Para Kinouchi (2012), a arte, a religião e a ciência, como questões vitais da existência humana são compreendidas pelo pragmatismo de James a partir da noção *prámatiké* entendida como consideração das coisas pela perspectiva prática e por isso teriam a mesma importância. Para James, conforme Kinouchi (2012), a única diferença entre as três, era que a ciência se difere das duas primeiras, por sua “relação de correspondência com o mundo.” (KINOUCI, 2012, p. 219).

Na compreensão de Silva (2008), o método jamesiano, “a fim de atender aos propósitos humanos” (SILVA, 2008, p. 105), além de prever a desocupação da mente com princípios metafísicos, cujo “desempenho enquanto crença contrasta com o de outras crenças mais eficazes” (SILVA, 2008, p. 105), propõe “‘atitude de orientação’ para ‘olhar além das primeiras coisas’, dos princípios, das ‘categorias’, das supostas necessidades; e de procurar pelas últimas coisas, frutos, conseqüências, fatos.” (SILVA, 2008, p. 105).

O pensamento de que William James compreendia o pragmatismo de forma diferente de Pierce é factual entre os estudiosos desse segmento filosófico. As teses jamesianas eram recebidas com bastante insatisfação por Peirce e conforme Kinouchi (2012), “as reflexões posteriores de Peirce são, em larga medida, uma reação às idéias do psicólogo [James], [...] [que] para circunscrever sua definição original, [...] a rebatizou de pragmaticismo.” (KINOUCI, 2012, p. 217). Na concepção de verdade engendrada por James, conforme Pogrebinschi (2006),

[...] uma idéia é verdadeira na medida em que acreditar nela é proveitoso para a vida de uma pessoa. Nessa concepção instrumental, a verdade é uma espécie de bem em si e não meramente uma categoria correlata ou mesmo distinta dele: ‘a verdade é o nome de tudo o que prove ser bom em matéria de crença’ (POGREBINSCHI, 2006, p. 127).

Dessa maneira, para James, segundo Pogrebinschi (2006), o melhor e o verdadeiro são inseparáveis, ocorrendo uma relativização da verdade que se define de forma diferente e “consiste em encontrar aquilo que melhor nos direciona a vida, no sentido de adaptar continuamente nossa experiência.” (POGREBINSCHI, 2006, p. 127).

John Dewey compreendia bem a diferença entre os pensamentos de Peirce e de James e, pela sua compreensão, enquanto o primeiro era um lógico, o segundo era um educador e humanista que nutria o desejo de

[...] forçar o grande público a reconhecer que certos problemas, certos debates filosóficos, tinham uma importância real para a humanidade, porque as crenças que eles colocam em jogo levam a modos de conduta bastante diferentes (DEWEY, 1981 [1931], p. 46. In: KINOUCI, 2012, p. 222).

Conforme Kinouchi (2012), as teorias evolucionárias influenciaram bastante as ideias de Dewey. O filósofo cria nas habilidades humanas como sequência da história natural das espécies, incluindo a própria lógica, que diferente de “ser considerada uma disciplina normativa, [...] deve ser abordada levando em consideração contornos biológicos.” (KINOUCI, 2012, p. 223). Todavia, deve-se compreender que apesar da imanência da lógica deweyniana, ela não é a única condição que lhe circunscreve.

Uma ambiguidade da palavra “naturalista” é que ela pode ser entendida como envolvendo uma redução do comportamento humano ao comportamento de primatas, amebas, ou elétrons e prótons. Mas o homem é naturalmente um ser que vive em associação com outros, em comunidades possuidoras de linguagens e, portanto, usufruindo uma cultura transmitida. A investigação é um modo de atividade que é socialmente condicionado e que possui conseqüências culturais [...]. Portanto, a concepção naturalista da lógica, que subjaz à posição aqui assumida, é um naturalismo cultural. Nem a investigação, nem sequer o mais abstrato conjunto formal de símbolos podem escapar da matriz cultural na qual eles vivem, movem-se e têm sua existência (DEWEY, 1938, p. 19. In: KINOUCI, 2012, p. 223).

Pela análise de Kinouchi (2012), a lógica de Dewey caminha no gênero de uma antropologia filosófica, que compreende a natureza do conhecimento científico amarrada às

circunstâncias de sua concepção (separação entre teoria e prática) e propõe a reconstrução da filosofia (junção da teoria com a prática) “para adequar nossas concepções teóricas ao mundo contemporâneo.” (KINOUCI, 2012, p. 224). Para o filósofo, a teoria pedagógica de Dewey é o cerne da sua filosofia e em obras como “*Teoria da vida moral* (1964), *Como pensamos* (1959a [1910]) e *Democracia e educação* (1959b [1916]), fica manifesto que a questão dos valores sociais impregna sua pedagogia.” (KINOUCI, 2012, p. 225).

Pela compreensão de Pogrebinschi (2006), Dewey propõe dois passos para a crítica pragmatista à ideia de verdade própria do idealismo e do realismo. O primeiro deles é o da consideração “de que toda proposição implica uma asserção de sua própria verdade” (POGREBINSCHI, 2006, p. 128) e o segundo é o reconhecimento de que no idealismo e no realismo “as proposições sempre se referem a condições antecedentes, enquanto no pragmatismo ganham uma perspectiva de futuro.” (POGREBINSCHI, 2006, p. 129). Conforme Dewey, segundo Pogrebinschi (2006),

Tanto para o realista como para o idealista a verdade é uma propriedade que já existe previamente nas proposições, tornando-se assim irrelevante conhecer o que se faz com a proposição, o que deriva do seu uso, as diferenças que ela acarreta na experiência futura. Já para Dewey as proposições têm caráter hipotético e experimental, e por isso são provisórias: apenas serão verdadeiras se tal for o resultado do processo de investigação que busca aferir a sua verdade. Em outras palavras, as proposições só podem ser tidas como verdadeiras se as conseqüências futuras do processo de investigação de sua verdade assim indicarem (POGREBINSCHI, 2006, p. 129).

Dessa forma, consoante o pragmatismo deweyniano, as proposições têm caráter hipotético e experimental, e por isso são provisórias. Tal como James, de acordo com Pogrebinschi (2006), Dewey “busca encontrar um terceiro caminho entre a definição de verdade como consistência (ou acordo) defendida pelo idealismo e a definição de verdade como correspondência postulada pelo realismo.” (POGREBINSCHI, 2006, p. 128).

3.2 A filosofia neopragmatista de Richard Rorty

Richard Rorty (1931–2007) foi um filósofo americano, que se autodefiniu como neopragmatista. Suas concepções partiram de ideias baseadas nas filosofias de Dewey e de James, mas com a substituição da ideia de **experiência** pela de **linguagem**, e da de **verdade** pela de **liberdade**. Conforme Rorty (1992), para James a verdade existe nas coisas

pronunciadas e não nos fatos em si, e para Dewey, o significado de um termo ou sentença só adquire sentido, se for considerado em sua relação com uma totalidade linguística maior. Além disso, a filosofia de Rorty, também proporcionou acesso às contribuições enriquecedoras de filósofos analíticos como Quine (1908-2000), Sellars (1912-1989) e Davidson (1917-2003).

Dentre as obras mais importantes de Rorty, destacam-se: *A Filosofia e o Espelho da Natureza* (1979), *Conseqüências do Pragmatismo* (1982), *Contingência, Ironia e Solidariedade* (1988), *Objetividade, Relativismo e Verdade – Artigos Filosóficos I* (1991), *Ensaio sobre Heidegger e Outros – Artigos Filosóficos II* (1991), *Verdade e Progresso – Artigos Filosóficos III* (1998), *Filosofia e Esperança Social* (2000) (PINTO, 2007).

Consoante Silva (2018), na obra *O Pragmatismo: de Peirce a Davidson* (1993), Murphy divide a história do pragmatismo em três períodos: o primeiro período inicia em “meados do século XIX [e se estende] até as duas primeiras décadas do século XX, com C. S. Peirce, W. James e J. Dewey – os pragmatistas clássicos, pioneiros ou fundadores.” (SILVA, 2008, p. 112); o segundo período de aproximadamente cinco décadas, entre 1930 e 1980, possui como característica a conexão entre o pragmatismo americano e a filosofia analítica européia representada pelos filósofos positivistas lógicos do Círculo de Viena, R. Carnap (1891-1970), H. Reichenbach (1891-1953), C. Hempel (1905-1997), O. Neurath (1882-1945) e H. Feigl (1902-1988). Estes filósofos dominaram a pesquisa acadêmica filosófica americana e determinaram influências significativas no pensamento dos filósofos pragmatistas americanos, Willard Quine e Donald Davidson, que juntamente a Putnam (1926–2016) e Rorty (1931–2007), compuseram o terceiro período do pragmatismo, entre os anos de 1980 e 1990.

A continuidade do legado pragmatista na contemporaneidade, ainda conforme Silva (2008), em consonância com Murphy, apesar das especificidades filosóficas de Quine, Davidson e Rorty, deve-se muito à influência das seguintes teses deweyanas:

(1) o “significado é [...] primariamente uma propriedade do comportamento”; (2) o “significado é intenção”; e (3) a “linguagem é [...] um modo de interação entre pelo menos dois seres [e] pressupõe um grupo organizado ao qual estas criaturas pertencem, e do qual adquiriram hábitos discursivos.” (SILVA, 2008, p. 112).

Assim, para Silva (2008), uma compreensão do pensamento pragmatista na perspectiva de Rorty, de forma mais geral, requer o reconhecimento da influência das teses de Dewey. Contudo, de forma particular, o neopragmatismo rortyano também foi influenciado pelo historicismo de Hegel (1770–1831) e pelo evolucionismo de Darwin. Esse conjunto ocasionou numa subversão da filosofia tradicional em uma filosofia de caráter mais transformador (SILVA, 2018).

Para Rorty, conforme Silva (2008), independentemente do caráter material ou imaterial da ferramenta utilizada, o elo entre o ser humano e a realidade é intransponível. Torna-se fundamental, portanto, a compreensão da “*linguagem como ferramenta* e [da] noção de crença como hábito de ação.” (SILVA, 2008, p. 119).

Para o neopragmatismo rortyano, a pesquisa de qualquer cunho, requer do pesquisador a consciência do caráter transitório, tanto do objeto, quanto da tese defendida, e a visão da pluralidade e da concorrência entre as crenças ou princípios morais, como fatores que o fortalecem. Conforme Silva (2008), “durante a competição entre as mesmas, verifica-se a obsolescência de uma delas à medida que a outra se revela mais eficaz para a consecução de alguns de nossos objetivos.” (SILVA, 2008, p. 119). Assim, os princípios e dilemas morais também considerados, por Rorty, como hábitos de ação, tais como

[...] genocídios, crimes de guerra, controle populacional, fome, racionamento de água e de assistência médica não podem esperar a formulação de princípios morais universais para serem resolvidos. Tais problemas requerem medidas imediatas, ainda que sujeitas a modificações e reformas. Para Rorty é um erro acreditar que a humanidade compartilha, de forma imanente em cada um de seus membros, uma ‘aspiração’ comum – seja ela denominada ‘razão’, ‘natureza humana’ ou qualquer outro termo que sugira essencialismo ou determinismo (SILVA, 2008, p. 120).

Conforme Silva (2008), a concepção neopragmatista de Rorty se estabeleceu a partir das vertentes clássica e contemporânea do pragmatismo. Na primeira, a base é a ideia de experiência e destacam-se os filósofos Peirce, James e Dewey; na segunda, a base é a ideia de linguagem e destacam-se os filósofos Quine, Davidson e Putnam.

O anti-representacionismo é uma característica comum as duas vertentes, e por sua vez, reporta à ideia de representação, que conseqüentemente remete à noção de verdade (SILVA, 2008). Para Silva (2008), a filosofia rortyana é uma “leitura original de Rorty sobre ambas [que] resulta na elaboração de uma concepção neopragmatista de investigação da verdade e na reconfiguração histórica do pragmatismo.” (SILVA, 2008, p. 111). Nessa perspectiva neopragmatista de Rorty, conforme Silva (2008)

[...] a ‘investigação humana’ (seja ela de caráter filosófico, científico ou político) deve ser ‘uma tentativa de servir a propósitos transitórios e de resolver problemas transitórios’. Assim, tal como os animais desenvolvem ferramentas (garras, presas, trombas etc.) para melhor se adaptarem ao seu meio ambiente, os seres humanos se valem também do aprimoramento de ferramentas (principalmente a linguagem) para interagir com sua espécie e meio social (SILVA, 2008, p. 118).

Contudo, para Pogrebinschi (2006), de forma geral, o pragmatismo se opõe ao realismo e nas filosofias de Peirce, James e Dewey, a oposição ocorre como rejeição à noção de verdade e, particularmente, em Peirce, o pragmatismo já caminha no sentido de uma teoria da significação e em James e Dewey, começa a assumir uma forma de teoria da verdade.

Pogrebinschi (2006) em seu artigo *Será o neopragmatismo pragmatista?* põe sob suspeita a univocidade ou linearidade entre os pensamentos de Peirce, James e Dewey, com o pensamento de Rorty. Conforme a autora é possível identificar duas importantes diferenças entre os primeiros e o último: a primeira é que “a filosofia pragmatista pode ser compreendida como realista, ao passo que o neopragmatismo rortyano é eminentemente anti-realista.” (POGREBINSCHI, 2006, p. 125); a segunda é que “Rorty minimiza a importância do conceito pragmatista de experiência ao conferir primazia teórica ao conceito de linguagem.” (POGREBINSCHI, 2006, p. 125). As duas diferenças são significativas e para Pogrebinschi (2006), Rorty faz da diferença uma semelhança com a intenção de que sua filosofia seja abrigada na mesma corrente filosófica.

Também em *A Apropriação do Pragmatismo Deweyano por Rorty: uma análise crítico-avaliativa* (2010), Nascimento considera a filosofia neopragmatista de Rorty, como um novo paradigma filosófico. Para a filósofa, apesar de Rorty, em sua primeira obra *Philosophy and The Mirror of Nature*, (A filosofia e o espelho da natureza) (1979), apresentar sua filosofia como continuação de William James e John Dewey, o filósofo está, de fato, é a dialogar com os filósofos analíticos.

Ainda que Rorty abrace a visão do conhecimento como representação, característica dos pragmatistas, segundo Nascimento (2010), em nome de uma filosofia não metafísica e não fundada em dualismos, o filósofo desconsidera o aspecto metafísico da filosofia de Dewey. Segundo a autora, o próprio Rorty admite a “tentativa de incursões metafísicas em *Experiência e Natureza*” (NASCIMENTO, 2010, p.20), obra de Dewey, mas considera como pretensão do filósofo

[...] pensar um sistema que pudesse ‘afastar os ramos secos da tradição filosófica’ [que] fosse desenvolvido a partir da aplicação do método científico e empírico à filosofia, dotando-a de instrumentalidade, ou seja, transformando-a em uma filosofia do fazer (RORTY, 1982, p. 77). O ponto principal estaria no esforço de Dewey em buscar no uso do ‘método’ a base de superação dos dualismos da metafísica clássica. Dessa maneira, a novidade em *Experiência e Natureza* não estaria na sua ‘metafísica’, mas, como o próprio Dewey assegura, no uso do método para compreender um grupo de problemas fundamentais que perturbaram a filosofia (NASCIMENTO, 2010, p. 20)

Para Nascimento (2010), Rorty pode ser considerado “deweyano, mas não pelos aspectos que elogia em Dewey e sim pelos aspectos que critica nesse autor.” (NASCIMENTO, 2010, p. 29). Conforme a interpretação de Pogrebinschi (2006), torna-se possível afirmar que Rorty é um pragmatista apenas “no sentido de revitalizar o estudo do pragmatismo e ‘pragmatizar’ suas aplicações.” (POGREBINSCHI, 2006, p. 137).

Em *A Filosofia e o Espelho da Natureza* (1988), segundo Masson (2013), Rorty desconstrói a tese platônica da razão como libertação da consciência mítica e rompe “com a metáfora da mente como espelho da natureza, da verdade como correspondência à realidade.” (MASSON, 2013, p. 248). No neopragmatismo rortyano, conforme a autora,

[...] a noção de objetividade é substituída pela noção de intersubjetividade, entendida como solidariedade. A ideia de solidariedade, defendida pelo autor, está intimamente atrelada à liberdade [...] Rorty rejeita as posições realistas que buscam fundar a solidariedade na objetividade. Em contrapartida, deseja reduzir a objetividade à solidariedade, deixando de lado qualquer metafísica e epistemologia. Substitui a verdade pela liberdade como meta do pensamento e do progresso social (MASSON, 2013, p. 238).

A verdade, para Rorty, destaca Masson (2013), é algo próprio da linguagem e não do fato. Dessa forma, para Rorty, “[...] só podemos comparar linguagens ou metáforas umas com as outras, e não com algo além da linguagem, chamado ‘fato’.” (RORTY, 2007, p. 52. In: MASSON, 2013, p. 238). A representação da realidade objetiva pelo pensamento é uma ideia sem utilidade para o filósofo e, de certa forma, o neopragmatismo rortyano é uma tentativa de superação da noção de verdade característica das filosofias de Descartes, Hume e Kant (MASSON, 2013). Conforme Masson (2013),

O objetivo de Rorty é redescrever o vocabulário do racionalismo iluminista que, segundo ele, já não serve mais à preservação e ao progresso das sociedades democráticas. Sua redescritção das instituições e práticas da sociedade liberal busca ser uma ‘[...] esperança de que a cultura como um todo possa ser ‘poetizada’, e não como a esperança iluminista de que ela

possa ser ‘racionalizada’ ou ‘cientizada.’ (RORTY, 2007, p. 103). Seu discurso estetizante promove a assunção da ideia de revelação do mundo como função da linguagem, em oposição ao pensamento que tem como função a resolução de problemas, a ser realizada pela práxis (MASSON, 2013, p. 239-240).

Contudo, de acordo com Nascimento (2010), a objeção rortyana ao racionalismo iluminista já está presente na filosofia pragmatista de Dewey e está diretamente dirigida a dualidade entre mente e conhecimento e à possibilidade da verdade corresponder ao fato ou a coisa representada, como se pretendeu, tanto na vertente racionalista, quanto na empirista. Para o pragmatismo, por um lado, o pensamento não possui um fim em si mesmo e sempre será um pensamento sobre algo e, por outro lado, o pensamento não é uma cópia da realidade, pois exclusivamente como cópia, seria incapaz de produzir uma ação (NASCIMENTO, 2010).

A compreensão da filosofia de Rorty como uma concepção neopragmatista, todavia, requer o abandono da ideia de vínculo entre crença e realidade, “onde o significado e o conhecimento da realidade são possibilitados pela evidência ou justificação fornecida, em última instância, por uma essência – o eu, a mente ou a linguagem.” (MURPHY, 1993, p. 134-135. In: SILVA, 2008, p. 114).

Para Silva (2008), a intervenção rortyana ocorre como crítica ao referido vínculo, com considerações no âmago das teorias sobre a verdade e como proposta de um novo paradigma: “uma abordagem holística e contextualista da noção de verdade, onde não há relações representacionais, mas apenas relações causais e lingüísticas.” (SILVA, 2008, p. 114). O paradigma neopragmático da linguagem,

[...] defende uma concepção em que os diversos vocabulários alternativos existentes são considerados não peças de um quebra-cabeça universal, mas sim instrumentos alternativos: não expressam e não representam coisa alguma, apenas servem para diferentes – e às vezes inéditos – propósitos humanos (SILVA, 2008, p. 116).

A ideia do paradigma proposto por Rorty, segundo Silva (2008), decorre inicialmente, da mudança ocorrida no caráter da investigação filosófica, quando o paradigma da linguagem adquire poder frente ao paradigma da consciência. Esse fato teria ocasionado inicialmente uma consonante “diminuição do interesse filosófico na busca pela fundamentação e legitimidade teórica do conhecimento e, [...] numa ampliação gradual de pesquisas voltadas para a análise do sentido, da referência e do significado” (SILVA, 2008, p. 115) e,

posteriormente, a rejeição a ambos. Conforme Silva (2008), Rorty reconhece nos dois a existência de “questões ou situações nas quais tanto a mente quanto a linguagem são consideradas um meio de expressão do eu – o sujeito cognoscente – ou de representação do mundo – o objeto a ser conhecido (SILVA, 2008, p. 116).

Para Rorty (2009), a persistência de Kant e Hegel em considerar a existência de uma natureza intrínseca para a mente, para o espírito e para as profundezas do ser humano somente acessível por uma “superiência não empírica chamada filosofia” (RORTY, 1992, p. 25) foi exatamente a falha desses idealistas e que eles não foram capazes de compreender. O que seria imprescindível e não foi feito por eles

[...] era repudiar a própria ideia de que tudo – a mente ou a matéria, o eu ou o mundo – tinha uma natureza intrínseca a exprimir ou a representar. É que os idealistas confundiam a ideia de que nada tem tal natureza com a ideia de que o espaço e o tempo são irrealis, de que os seres humanos são a causa da existência do mundo espaço-temporal (RORTY, 1992, p. 25).

Para o filósofo neopragmatista, as linguagens humanas são elos dinâmicos entre a consciência e o mundo. Não há verdade no mundo a ser revelada e não há também mundo a ser conhecido e compreendido através de uma linguagem. O impasse ocorrido entre positivistas e idealistas, que são correntes aparentemente opostas, existiu somente com relação aos meios, pois quanto aos fins, as duas correntes criam haver uma verdade no mundo a ser revelada. Para os primeiros, a ciência era o meio e para os últimos o meio era a filosofia (RORTY, 1992). Para Rorty (1992), a verdade “não pode existir independentemente da mente humana – porque as frases não podem existir dessa maneira ou estar diante de nós dessa maneira.” (RORTY, 1992, p. 25).

3.3 Discurso e narrativa em Rorty

Segundo Rorty (1992), a história da filosofia compreende dois grupos de autores que escrevendo por perspectivas aparentemente opostas, justiça e autonomia, se utilizaram logicamente de linguagens diferentes. Não haveria, para o filósofo, “maneira de os fazer falarem uma mesma e única linguagem” (RORTY, 1992, p. 17), pois a tentativa de unir o público e o privado, desde a Filosofia Antiga, provém da consideração de “existência de uma natureza humana comum” (RORTY, 1992, p. 15) e de sua valorização frente a uma natureza particular. Somente a partir de Hegel, ocorreu uma mudança nessa compreensão: as

circunstâncias históricas passaram a representar tudo e “não há nada «além» da socialização ou anterior à história que defina o humano.” (RORTY, 1992, p. 15). Autores como Hegel,

[...] dizem-nos que a pergunta «O que é um ser humano?» deveria ser substituída por perguntas tais como «O que é habitar uma sociedade democrática e rica do século XX?» e «Como poderá um habitante de uma tal sociedade ser mais do que o actor de um papel num argumento previamente redigido?» (RORTY, 1992, p. 15-16).

Filósofos como Hegel, para Rorty (1992), nos ajudaram a uma “viragem historicista”, pois promoveram uma substituição da **Verdade** pela **Liberdade** que teve continuidade nas filosofias de Dewey e Habermas. Outros filósofos, entretanto, como Heidegger e Foucault, também foram muito importantes e a partir de uma visão da socialização como antiética, que segue a linha de compreensão do filósofo Nietzsche, constituíram um segundo grupo que prima pelo “desejo de autocriação, de autonomia privada.” (RORTY, 1992, p. 16).

Assim, para Rorty, a obra *Contingência, Ironia e Solidariedade* (1992) propõe uma justiça aos dois grupos de autores historicistas. Para o filósofo, na medida em que um propõe “uma vida humana autocriada e autônoma” (RORTY, 1992, p. 16), o outro propõe “o esforço para tornar as nossas instituições e práticas mais justas e menos cruéis.” (RORTY, 1992, p. 16). Eles são inconciliáveis e a oposição entre eles só poderia ser pensada, para Rorty (1992), “se houvesse uma perspectiva filosófica de maior grau de compreensão que nos permitisse abarcar a autocriação e a justiça, a perfeição privada e solidariedade humana em uma única visão.” (RORTY, 1992, p. 16).

Segundo Rorty (1992), a partir da Revolução Francesa a verdade passou a ser vista por muitos intelectuais como feita e não como descoberta, provocando mudanças nos universos da filosofia, da arte e da ciência. A filosofia ficou dividida entre filósofos que acreditavam nas ciências naturais como reveladoras de verdades e filósofos que encararam a ciência “como mais uma actividade humana e não como o plano em que os seres humanos encontram uma realidade «sólida» não humana” (RORTY, 1992, p. 24). Rorty (1992) aduz que é necessário compreender que “o mundo está diante de nós, mas as descrições do mundo não.” (RORTY, 1992, p. 25). As linguagens são criações do homem e como descrições são úteis para os fins a que se propõem.

A ideia da existência de uma verdade diante de nós provém “de uma época em que o mundo era visto como criação de um ser que tinha a sua própria linguagem” (RORTY, 1992, p. 25), mas a linguagem não é estática e a razão não poderia ser substituída pela vontade ou

pelo sentimento. Não haveria critérios específicos para decidir sobre o uso de uma linguagem, nem dentro de nós, nem no mundo.

A tentação de procurar critérios constitui uma classe dentro da tentação mais geral de pensar que o mundo ou o eu do homem possuem uma natureza intrínseca, uma essência. Isto é, resulta da tentação de privilegiar algumas das várias linguagens com que habitualmente descrevemos o mundo ou nos descrevemos a nós próprios. [...] Mas se alguma vez conseguíssemos adaptar-nos à ideia de que a realidade é em grande medida indiferente às descrições que dela fazemos e que o eu humano é criado através da utilização de um vocabulário, em vez de, adequada ou inadequadamente, se exprimir através deste, estaríamos finalmente a assimilar o que havia de verdadeiro na ideia romântica de que a verdade é feita e não descoberta (RORTY, 1992, p. 27-28).

Dessa forma, para Rorty (2009), apesar da sua simpatia pelos idealistas alemães, revolucionários franceses e poetas românticos, “dizer que não existe uma natureza intrínseca não é dizer que a natureza intrínseca da realidade se tenha afinal revelado.” (RORTY, 1992, p. 29). De forma diferente, a perspectiva da filosofia que Rorty propõe não se dispõe a apresentar argumentos contrários a uma filosofia anterior e sim a uma substituição gradativa de discursos menos interessantes e mais tradicionais por outros mais atuais e mais interessantes. Para o filósofo, os “argumentos parasitam sempre e constituem sempre abreviações de teses sobre a existência de um vocabulário melhor.” (RORTY, 1992, p. 30).

Trata-se da proposta de um método para a filosofia frente a filosofias anteriores, similar ao da ciência revolucionária frente à ciência normal, pois não se prende em manter critérios comuns entre o jogo de linguagem antigo e o novo.

A visão que herdamos estimula-nos a pensar que ‘muito no fundo por debaixo de todos os textos, existe alguma coisa que não é apenas mais um texto’, mas que, diferentemente, cristalizaria esse ponto de Arquimedes diante do qual ‘vários textos estão a tentar ser *adequados*’ (ibidem). Essa é a crença descartada pela leitura que Rorty faz do pragmatismo (FERRAZ, 2014, p. 90).

Conforme Oliveira (2013), para Rorty, a verdade é uma peculiaridade intrínseca à proposição e conseqüentemente “a verdade não pode existir sem relação ao espírito humano, respectivamente à linguagem humana, de tal forma que, onde não há sentenças, não há verdade.” (OLIVEIRA, 2013, p. 45).

Diferentemente da teoria tradicional da verdade, onde há uma correspondência entre esta e a realidade, e após a virada lingüística que se manteve ligada ao pensamento da linguagem como representação, na concepção rortyana essa relação desaparece e a

“linguagem enclausura-se em si mesma [...], o que leva Rorty à afirmação de uma de suas teses fundamentais: a verdade é muito mais feita do que encontrada, já que é produto de criações humanas contingentes.” (OLIVEIRA, 2013, p. 46). Para o filósofo, consoante Oliveira (2013),

[...] a linguagem é contingente, o eu e a comunidade são igualmente contingentes. Assim, a contingência constitui o princípio do pensar de modo que a referência a normas absolutas é apenas um sonho inútil quando se considera a condição humana que é a condição de finitude (OLIVEIRA, 2013, p. 48).

Assim, conforme a compreensão da linguagem por Rorty torna-se sem fundamento “conceitos como natureza intrínseca das coisas, essência, verdade, a distinção entre significado e fatos, entre essencial e acidental, entre central e periférico, absolutismo e relativismo, racionalidade e irracionalidade.” (OLIVEIRA, 2013, p. 46). Essa mudança de visão promove uma transformação da noção de conhecimento, “uma vez que podem ser outros as crenças e os valores do universo simbólico que funda o entendimento recíproco entre os sujeitos.” (OLIVEIRA, 2013, p. 47).

Richard Rorty denominou por “contingência da linguagem” o fato da impossibilidade de encontrar um único vocabulário capaz de substituir toda a pluralidade de vocabulários existentes. Este reconhecimento da “contingência da linguagem” é o passo inicial para sua proposta de substituição dos discursos por narrativas, na compreensão dos elos entre o presente e o passado, e entre o presente e um futuro visto, não como repetição do passado, mas como utopia. Assim, seria possível viver o presente como uma utopia que já foi futuro se realizando e o futuro como utopias a realizar-se. As narrativas seriam, dessa forma, “uma realização infundável e prolífera da Liberdade, e não uma convergência para uma Verdade já existente.” (RORTY, 1992, p. 19). A “contingência da linguagem”, conforme Rorty (1992) tem como proposta

[...] alcançar o ponto em que já não adoraremos *nada*, em que não trataremos *nada* como quase divindade, em que trataremos *tudo* – a nossa linguagem, a nossa consciência, a nossa comunidade – como produto do tempo e do acaso (RORTY, 1992, p. 45-46).

A mudança de visão do futuro como liberdade em lugar do futuro como verdade fundada na repetição de um passado fundamentado nos limites dos vocabulários existentes, de certa forma, para Rorty (1992), já está acontecendo. Mesmo que de forma contínua e gradual,

a substituição do sermão e do tratado pelo romance, filme e televisão, já configura essa mudança. Essas formas narrativas, entre outras, alcançam de maneira mais real, a missão de ver outros seres humanos como um de nós e não como eles, pois essa é uma missão para gêneros e não para teorias.

No projeto rortyano de uma “utopia liberal”, gêneros como romance, filme e televisão, ocupam gradativamente o lugar dos vocabulários mais tradicionais por se mostrarem mais eficazes para o desenvolvimento da capacidade imaginativa, mais poderosa, que a capacidade investigativa. Essa substituição, ainda não ocorre de forma mais acelerada, para o filósofo, porque, por um lado “a grande parte dos não intelectuais continuam ligados a alguma forma de fé religiosa ou a alguma forma de racionalismo iluminista” (RORTY, 1992, p. 18) e, por outro lado, o número de “ironistas liberais” que não acreditam na existência de uma tal ordem é mínima e insuficiente.

O termo “ironista liberal” é utilizado por Rorty em sua obra *Contingência, Ironia e Solidariedade* (1992) para desenhar uma figura que agrega os sentidos de ironista como aquele que “encara frontalmente a contingência das suas próprias crenças e dos seus próprios desejos mais centrais” (RORTY, 1992, p. 17) e de liberais como “pessoas que pensam que a crueldade é a pior coisa que podemos praticar.” (RORTY, 1992, p. 17).

4. Narrativa cinematográfica e ensino de filosofia

Fundamentados nos argumentos rortyanos acerca da noção de “contingência da linguagem”, na justificação e proposta de substituição dos discursos por narrativas e nos exemplos de formas narrativas citadas por Rorty, propomos nessa dissertação o cinema como meio alternativo para abordagem dos conteúdos filosóficos nas aulas de filosofia do Ensino Médio.

A utilização de filmes cinematográficos como recurso didático não é uma novidade. Trata-se de uma prática utilizada há bastante tempo por educadores não só da filosofia como de diversas áreas do conhecimento. Dessa forma, reservamos essa seção para tratar da considerada sétima arte, o cinema, e das suas relações com a educação e com a filosofia propriamente dita.

Na primeira parte, o cinema será resumidamente abordado com base na obra *Compreender o cinema* (2003) de Antonio Costa, que segundo o próprio autor, visa possibilitar

[...] um conhecimento maior do fenômeno e [...] destina-se também a professores e alunos (de nível médio-superior) que, embora ainda não seja uma praxe, têm a necessidade de possuir um mínimo de conhecimentos sobre aspectos técnico-linguísticos do cinema para enfrentar a discussão de um filme ou o tema das relações entre uma obra literária e sua versão cinematográfica ou televisiva (COSTA, 2003, p. 16).

A segunda parte tratará do cinema enquanto arte e enquanto recurso didático, quando serão apresentadas as compreensões de pesquisadores da relação entre o cinema e a educação, e na terceira parte, as reflexões da relação entre o cinema e a filosofia pelas perspectivas de Cabrera (2006) e de Goodenough (2005).

4.1 O cinema

Cinema é o nome atribuído à arte de compor e realizar filmes para serem projetados, à própria sala de espetáculos onde se vêem projeções cinematográficas e à própria projeção cinematográfica. Para Bernardet (1981), teórico cinematográfico brasileiro, foi Georges Méliès (1861–1938), um homem de teatro que trabalhava com mágicas, que deu continuidade ao cinema. Ele adquiriu o “cinématographe” desenvolvido pelos irmãos Lumière, já desiludidos com a ideia do cinema, e no dia 28 de dezembro de 1895 apresentou filmes bem

curtos, com a câmera parada, em preto e branco e sem som. Um deles, em especial, encantou o público.

[...] a vista de um trem chegando na estação, filmada de tal forma que a locomotiva chegava de longe e enchia a tela, como se fosse projetar-se sobre a platéia. O público levou um susto, de tão real que a locomotiva parecia. Todas essas pessoas já tinham com certeza viajado ou visto um trem, a novidade não consistia em ver um trem em movimento. Esses espectadores todos também sabiam que não havia nenhum trem verdadeiro na tela, logo não havia porque assustar-se. A imagem na tela era em preto-e-branco e não fazia ruídos, portanto não podia haver dúvida, não se tratava de um trem de verdade. Só podia ser uma ilusão. É aí que residia a novidade: na ilusão. Ver o trem na tela *como se fosse* verdadeiro. Parece tão verdadeiro – embora a gente saiba que é de mentira – que dá para fazer de conta, enquanto dura o filme, que é de verdade. Um pouco como num sonho: o que a gente vê e faz num sonho não é real, mas isso só sabemos depois, quando acordamos. Enquanto dura o sonho, pensamos que é verdade. Essa ilusão de verdade, que se chama *impressão de realidade*, foi provavelmente a base do grande sucesso do cinema (BERNARDET, 1981, p. 5).

Apesar do fato, deve-se considerar que não é unânime o reconhecimento do título de inventor do cinema à Méliès. Para Costa (2003), analista da história e da estética cinematográfica, apesar de Edgar Morim (1921), já haver aberto à Méliès, “o mérito de ter realizado a passagem do *cinematógrafo* ao *cinema*” (COSTA, 2003, p. 58), essa opinião não é aceita por outros estudiosos do cinema, como, por exemplo, Jean Mitry (1907–1988), que “nega que Méliès possa ser já considerado um diretor cinematográfico (ou mesmo teatral) e está disposto a conceder-lhe no máximo a qualificação de cenógrafo.” (COSTA, 2003, p. 59).

Trata-se de uma questão, sobretudo conceitual, que para Costa (2003), requer uma melhor compreensão da noção de cinema. Assim, na primeira parte da sua obra *Compreender o cinema* (2003), esse autor abordará inicialmente o cinema enquanto instituição, dispositivo e linguagem, e posteriormente, a partir da sua relação com a história, como fato estético e como fato comunicativo.

Enquanto instituição, para Costa (2003), o cinema tem a ver com a economia e com a ideologia. Ratificando Metz (1931–1993), teorizador francês de filmes, mais conhecido pelo pioneirismo da aplicação da semiótica de Saussure (1857–1913) nas teorias da semiologia cinematográfica, Costa (2003), considera que a relação da instituição cinematográfica com a economia ocorre, sobretudo, porque ela trabalha “para encher as salas e não para esvaziá-las.” (COSTA, 2003, p. 25). Já a relação do cinema com a ideologia, deve-se ao fato de que “a impressão de ser pura narrativa, pura estória” (COSTA, 2003, p. 25), mesmo numa sociedade mais liberal, não consegue suprimir “os indícios de ser um discurso construído que se propõe

atingir determinados fins.” (COSTA, 2003, p. 25). A ideologia estará sempre presente. Para Bernardet (1981),

[...] a classe dominante, para dominar, não pode nunca apresentar a sua ideologia como sendo a sua ideologia, mas ela deve lutar para que essa ideologia seja sempre entendida como a verdade. Donde a necessidade de apresentar o cinema como sendo expressão do real e disfarçar constantemente que ele é artifício, manipulação, interpretação. A história do cinema é em grande parte a luta constante para manter ocultos os aspectos artificiais do cinema e para sustentar a impressão de realidade. O cinema, como toda área cultural, é um campo de luta, e a história do cinema é também o esforço constante para denunciar esse ocultamento e fazer aparecer quem fala (BERNARDET, 1981, p. 10).

A ideia do cinema visto como um dispositivo de representação provém da utilização de seus mecanismos e da possibilidade de organização dos espaços e dos papéis. Segundo Costa (2003), muitos teóricos se ocuparam do estudo do cinema como dispositivo, compreendido ou não dentro da noção de instituição. Críticos franceses do cinema, como Jean-Louis Baudry e Jean-Pierre Oudart, estabeleceram uma analogia entre o dispositivo de representação cinematográfico e o de representação da perspectiva em pintura, ou como o de Bettetini (1933–2017), das relações entre “os papéis dos espectadores ‘colocados em cena’ e nosso papel de espectadores ‘empíricos’.” (COSTA, 2003, p. 27). Conforme Costa (2003),

Existem analogias com o dispositivo de representação da pintura, por um lado, e do teatro, por outro, mas também com suas características peculiares devidas à dinâmica de produção da imagem (a câmera, a tela em que é projetada, etc.). Mas, é um dispositivo também no sentido de determinar papéis: por exemplo, o papel do espectador que, identificando-se com a câmera e cooperando ativamente de muitas outras maneiras, contribui para a produção dos efeitos de sentido previstos pela estratégia do diretor-narrador (COSTA, 2003, p. 26).

Quanto ao cinema enquanto forma de linguagem, ele mantém um “parentesco com a literatura, possuindo em comum o uso da palavra dos personagens e a finalidade de contar histórias” (COSTA, 2003, p. 27), mas tal como as outras formas da arte, possui também suas próprias regras e suas próprias convenções. Para Bernardet (1981), “a criação de estruturas narrativas e a relação com o espaço” (BERNARDET, 1981, p. 137), foram os passos essenciais para a elaboração da linguagem do cinema. De acordo com o cineasta,

Inicialmente o cinema só conseguia dizer: "acontece isto" (primeiro quadro), e depois: "acontece aquilo" (segundo quadro), e assim por diante. Um salto

qualitativo é dado quando o cinema deixa de relatar cenas que se sucedem no tempo e consegue dizer: "enquanto isso". Por exemplo, uma perseguição: vêm-se alternadamente o perseguidor e o perseguido, sabemos que, enquanto vemos o perseguido, o perseguidor que não vemos continua a correr, e vice-versa. Óbvio, para hoje (BERNARDET, 1981, p. 137).

O deslocamento da câmara que antes era mantida fixa e passou, a experimentar e recortar todo o espaço é, também, outro fato elementar no progresso da linguagem cinematográfica. Ela passou a recortar e manipular o espaço, ampliando-o ou restringindo-o, de forma que além de tornar “ingênua qualquer interpretação do cinema como reprodução do real” (BERNARDET, 1981, p. 138), provocou teóricos à escrita de “gramáticas cinematográficas, parecidas com as que se fazem para as línguas.” (BERNARDET, 1981, p. 138).

A relação do cinema com a história pode ser esquematizada, conforme Costa (2003), como: a história do cinema; a história no cinema; o cinema na história. Da primeira, se ocupa a historiografia cinematográfica, ou seja, os filmes como “fontes de documentação histórica e meios de representação da história.” (COSTA, 2003, p. 30).

A segunda relação, segundo Costa (2003), ambição de todo historiador, esbarra na dificuldade de unir diversos pontos de histórias setoriais nas quais se articula a história do cinema. Entre elas, pode-se destacar: uma história das técnicas; uma história das indústrias; uma história das formas; uma história da arte, etc.

Na terceira, os filmes são vistos como “*agente* da história, ou seja, como elemento que entra de modo ativo em processos históricos.” (COSTA, 2003, p. 30). Por exemplo, aquele que teve “como instrumento de propaganda na Itália na época do fascismo, na Alemanha de Hitler ou na América de Roosevelt e, em geral, lembremos sua importância na difusão de modelos comportamentais e ideológicos.” (COSTA, 2003, p. 30).

A compreensão do cinema como fato estético visa considerar a relação entre o cinema e as outras artes. Para isso, Costa (2003), contrapôs, formalistas como Rudolf Arnheim (1904–2007) à filósofos, como Walter Benjamin (1892–1940), cujas reflexões sobre cinema estavam baseadas no “reconhecimento da natureza mecânica e reprodutiva do meio cinematográfico” (COSTA, 2003, p. 35), o que os fizeram posicionar-se “no âmbito de uma nova teoria da arte na ‘época de sua reprodutibilidade técnica’” (COSTA, 2003, p. 35). Os formalistas

[...] se propuseram a definir a especificidade e a autonomia dos materiais e dos procedimentos com os quais opera o cinema e, ao mesmo tempo,

queriam afirmar a natureza formativa e construtiva e não puramente reprodutiva e mecânica de tais materiais e procedimentos para legitimar seu discurso artístico (COSTA, 2003, p. 34).

André Bazin (1918–1958), tal como Walter Benjamin, mesmo munido de diferentes intenções, também direcionou sua crítica “sobre a constatação do caráter mecânico da reprodução fotográfica, isto é, pela ausência de uma intervenção de interpretação e de deformação.” (COSTA, 2003, p. 35). Contudo, segundo Costa (2003), o mais importante é que na base da mudança proporcionada por esses pensadores na teoria estética do cinema está uma nova constatação, a da

[...] radical novidade representada pelo cinema em relação ao sistema tradicional das artes e a assunção da ‘impressão de realidade produzida pelo dispositivo cinematográfico sobre o espectador como tema fundamental da reflexão estética (COSTA, 2003, p. 36).

Outra forma possível para estudar o cinema, apresentada na obra *Compreender o cinema* (2003), é através das suas diversas fases, partindo das origens até a imagem eletrônica, e rumo à integração das tecnologias e das linguagens. Partir da compreensão da concepção do cinema mudo, rumo ao desenvolvimento que o levou ao cinema sonoro como veículo comunicativo e expressivo, requer, inicialmente, conforme o autor, a consideração do rádio, como uma inicial concorrência. Para Costa (2003), a partir dele, “no escuro da sala do cinema, a sugestão da imagem encontrou na palavra e no som uma espécie de recriação, instrumento de ampliação e potenciação” (COSTA, 2003, p. 87-88), impulsionando o desenho animado e se tornando essencial ao desenvolvimento do gênero fantástico e de ficção científica.

Inquestionável é que do cinematógrafo ao cinema mudo ocorreu ao cinema o nascimento de uma nova linguagem. No entanto, para Costa (2003), atribuir ao cinema mudo, caracteres prévios já implícitos para o cinema novo, poderia ter efeito deformador. Seria mais interessante não entender o cinema mudo como “início de uma nova arte e de uma nova forma de narrativa, mas sim como uma época de dissolução dos sistemas tradicionais, aquela que Benjamin chamou ‘a época da reprodutibilidade técnica’.” (COSTA, 2003, p. 61). Por mais que a fotografia e o cinema tenham contribuído para isso, na base desse fenômeno, estão relevantes transformações provocadas pela Revolução Industrial que determinaram

[...] as características estruturais de amplos fenômenos que ficam entre o espetáculo e a informação e constituem as primeiras configurações da

moderna cultura de massa (exposições universais, decoração urbana, jornalismo ilustrado, cinema, etc.) (COSTA, 2003, p. 61).

Mesmo reconhecendo um grande desenvolvimento do cinema nos planos da indústria, do espetáculo e da linguagem, entre o final da Primeira Guerra mundial e a crise de Wall Street, conhecido como “apogeu do cinema mudo”, que promoveu nos Estados Unidos a ascensão hollywoodiana, com a fase áurea do cinema cômico, na Europa, entretanto, o ocorrido foi uma enorme interação entre o cinema e vanguardas históricas. Essa interação e não diretamente um cinema de vanguarda, que foram muito bem compreendidas por Benjamim, implicou no “reconhecimento da diversidade dos dois fenômenos (as vanguardas, de um lado, e o cinema, de outro), que se relacionam com fórmulas, finalidades e resultados profundamente diferentes.” (COSTA, 2003, p. 61).

A passagem do cinema mudo ao cinema sonoro aconteceu por volta dos anos trinta do século XX, quando foi apresentado nos EUA, em 1927, *O cantor de jazz*, primeiro filme sonoro propriamente dito. A agregação do som às imagens visualizadas representou uma mudança no universo dessa arte que pode ser compreendida e avaliada, entre outras, pelas perspectivas estética e linguística. Para Bernardet (1981),

Quando o som no cinema se industrializou (a partir de 1928, depois do lançamento do filme americano *O cantor de jazz*), foi imediatamente absorvido por essa estética: tornar o cinema ainda mais "real", ainda mais reprodução da realidade: os personagens falam, como na vida, sapatos fazem barulho ao pisar na calçada ou no caminho de pedregulho, portas que batem fazem ruído. Aí também o processo é artificial: há uma seleção à qual mal prestamos atenção; ruídos "naturais" são reproduzidos em estúdio (BERNARDET, 1981, p. 143)

Já para Costa (2003), apesar de ter havido inicialmente uma resistência à presença da palavra e do som na estrutura fílmica, como foi o caso de Chaplin (1889–1977), foi inevitável deixar de reconhecer que o advento implicou em “uma verdadeira revolução não só na estética do filme mas principalmente nas técnicas de produção e nos níveis econômicos da indústria cinematográfica.” (COSTA, 2003, p. 86).

Por aproximadamente quinze anos, entre 1932 e 1946, “para boa parte do público de todo mundo, mesmo nos países onde existiam importantes cinematografias nacionais, o cinema foi identificado sobretudo com o cinema americano” (COSTA, 2003, p. 89) e em função de uma organização delineada pela economia cinematográfica na década anterior, como “*studio system*, *star system* e cinema com gêneros diferentes.” (COSTA, 2003, p. 89).

Toda essa organização ocorrida logo após o advento do cinema sonoro, que, por um lado, representou um grande salto da indústria hollywoodiana, por outro, contudo, comprometia a autonomia criativa de diretores e colocava sob suspeita a credibilidade profissional dos estúdios hollywoodianos submetidos aos interesses do capital de poderosas instituições financeiras. Assim, a conhecida

[...] idade de ouro de Hollywood não é toda de ouro. As limitações da autonomia e da liberdade tiveram um peso considerável: desde a adoção do chamado código Hays, isto é, o código da autocensura que entrou em vigor em 1934 e que estabelecia com uma minúcia exasperante o que se podia mostrar e narrar em Hollywood, até os famigerados processos dos anos 50 contra atores, roteiristas e diretores suspeitos de comunismo (ver Ceplair e Englund) (COSTA, 2003, p. 92).

A reação ao cinema feito em estúdios hollywoodianos, de caráter artificial e maneirista, durante o período do cinema sonoro, produziu na Europa, uma revolução estética conhecida como neo-realismo italiano. A proposta consistiu em produzir um “cinema rodado pelas ruas, os atores apanhados na rua, a realidade fixada sem manipulações e sem preconceitos” (COSTA, 2003, p. 104), mesmo com a consciência de que “nem sempre é possível encontrar a concretização de tudo isso nos textos fílmicos.” (COSTA, 2003, p. 104).

A fase do cinema considerado moderno, iniciada após o período do cinema sonoro e que teve sucessivas mudanças ao longo de trinta anos, introduziu novas tecnologias ao universo da arte cinematográfica. A ideologia dominante nessa fase do cinema, para Costa (2003), é a de uma ideologia progressista calcada à proposta de uma nova subjetividade individual ou coletiva, que pesquisando o novo e recusando a tradição, “em analogia ao que se vinha verificando nas outras formas de expressão, levam o cinema a reforçar tendências paralelas da literatura, das artes plásticas e figurativas.” (COSTA, 2003, p. 115).

Somente depois do festival de Cannes em 1959, “o cinema novo francês obteve uma elogiosa safra de reconhecimentos, quando se começou a falar de *nouvelle vague* cinematográfica.” (COSTA, 2003, p. 115). O movimento protagonizado pelos novos diretores “prefiguraram um tipo de cinema pessoal, no qual a câmera pudesse ser utilizada com a mesma simplicidade e liberdade com a qual o romancista e o ensaísta usam a caneta.” (COSTA, 2003, p. 116). Assim, mesmo reconhecendo que houve algo forçado na teoria, pois o uso do “plano seqüência não elimina a montagem, [...] nem conduz ao grau zero a escrita fílmica” (COSTA, 2003, p. 119), para Costa (2003), André Bazin (1918-1958), influente e renomado crítico do cinema, e fiel defensor do método, deve ser reconhecido por acreditar na

capacidade do movimento em restituir “a dimensão visual de um evento sem recorrer à manipulação e à interpretação de um tema.” (COSTA, 2003, p. 119).

Aproximadamente a partir dos anos sessenta, será possível restituir uma imagem mais unitária do movimento de renovação cinematográfica iniciado pela experiência da *Nouvelle Vogue* cinematográfica, que “em graus variáveis, incidiu sobre a instituição cinematográfica no mundo inteiro.” (MICCICHÈ, 1972. In: COSTA, 2003, p. 120). Essas mudanças da linguagem fílmica proporcionaram alterações nas estruturas narrativas, ideológicas e de produção, e influenciaram diversos movimentos, como o *New American Cinema Group* e as experiências *Underground* e o *Cinema Direto*. Proporcionaram também tentativas de renovação do cinema no leste europeu, atingido por exagerado poder do sistema político-burocrático do regime stalinista, conhecido como “Cinema do Degelo” e na Itália, Pasolini (1922–1975), constituirá

[...] uma tentativa de reelaboração solidamente apoiada na sua própria e personalíssima vivência criativa e intelectual da ‘teoria do autor’ e na nova consciência crítica da linguagem cinematográfica que caracteriza a aventura do cinema moderno (PASOLINI, 1972. In: COSTA, 2003, p. 131).

A arte cinematográfica incorporou no decorrer da sua história diversos recursos, que a distanciou da condição limitada em seu processo criativo, a fez percorrer pelos limites impostos por censuras e ideologias, e a aprimorou em várias técnicas e linguagens. Para Bazin (1918–1958), teórico e diretor de cinema francês, autor de *Qu'est-ce que le cinéma? – O que é o cinema?* (1991), é equivocada a consideração do “cinema mudo como uma espécie de perfeição primitiva, da qual o realismo do som e da cor se afastaria cada vez mais” (BAZIN, 1991, p. 14), pois se a essência de uma arte transparece desde sua origem “é válido considerar os cinemas mudo e falado como as etapas de um desenvolvimento técnico que realiza pouco a pouco o mito original dos pesquisadores.” (BAZIN, 1991, p. 14).

Conforme Costa (2003), do cinema moderno à tela global que reúne mídias culturais e cinema na era hipermoderna, ocorreu uma transição que tem o renascimento de Hollywood nos anos 70 como fato mais relevante, pois, após o acontecimento conhecido por “Novas Ondas” e consequente reconquista da primazia econômica e estética, seguida pelo cinema alemão ocidental, o cinema americano manteve “viva a tradição dos gêneros, mesmo que sob a forma de mistura, e evoluiu numa relação de continuidade com a história e o seu mito.” (COSTA, 2003, p. 140). Vejamos a visão de Lipovetsky; Serroy (2009), estudiosos do fenômeno cinematográfico:

Vivemos o tempo da proliferação das telas, da tela-mundo na qual o cinema não é mais que uma tela entre outras. Mas o fim de sua centralidade 'institucional' não significa de modo algum enfraquecimento de sua influência 'cultural'. Muito pelo contrário. É quando o cinema perde sua preeminência que sua influência global aumenta, impondo-se como cinematografização do mundo, visão telânica do mundo feita da combinação do grande espetáculo, das celebridades e do divertimento. O indivíduo das sociedades hipermodernas passa a olhar o mundo como se fosse cinema, este constituindo as lentes inconscientes pelas quais ele vê a realidade onde vive. O cinema tornou-se formador de um olhar global dirigido às esferas mais diversas da vida contemporânea, (LIPOVETSKY; SERROY, 2009, p. 28-29).

Corroborando com os autores, para Costa (2003), essa transição “caracterizada pela passagem das técnicas de reprodução químico-mecânica da imagem para a eletrônica” (COSTA, 2003, p. 143), se estabelece também sob o aspecto da relação entre as instituições do cinema e da televisão, que se configuram sob novas modalidades e rumo à integração de novas tecnologias e novas linguagens.

Conforme Mello; Mokva; Confortin (2014), o papel docente deve acompanhar e se redefinir em função do crescimento e aperfeiçoamento das novas tecnologias, de novas produções literárias e de pesquisas científicas.

Assim, o papel formador do cinema e do seu poder como linguagem que integra continuamente novas e poderosas tecnologias, não pode estar alheio ao olhar docente. Esse fato, consoante as autoras, legitima a ideia de “promovermos, na inter-relação meio acadêmico e ambiente escolar, novas perspectivas para um trabalho eficaz da habilidade de ler, compreender, interpretar e posicionar-se criticamente por meio da arte cinematográfica.” (MELLO; MOKVA; CONFORTIN, 2014, p. 77).

4.2 Cinema: arte e recurso didático.

Diferentemente da linguagem escrita que exige o conhecimento de códigos e estruturas, o cinema ao longo de sua história criou uma linguagem de infinitas possibilidades na produção de significados, fruto da articulação de elementos distintos: imagens em movimento, luz, som, música, voz, etc. Essa linguagem cinematográfica, além de ser acessível em “sociedades audiovisuais como a nossa” (DUARTE, 2002, p. 14), é fundamental para o trânsito na diversidade dos campos sociais (DUARTE, 2002).

Contudo, a importância do cinema para a educação, enquanto tentativa de representação do real, para Jacinski (2004), não se deve ao poder da sua linguagem frente à linguagem escrita. Para o filósofo, por mais que as imagens tenham como propósito a representação do mundo, os signos visuais possuem também, tal como os signos linguísticos, dimensões interativas e dialógicas irreduzíveis como cópia do real.

Apesar da prática do cinema na maioria das escolas no Brasil já ser considerada habitual, ainda é vista como complementar àquelas consideradas verdadeiramente educativas. Aproximadamente a um século de existência do cinema, para Duarte (2002), o livro é um bem consagrado para a educação no Brasil, mas os filmes, “ainda aparecem como coadjuvantes na maioria das propostas de política educacional.” (DUARTE, 2002, p. 20).

Conforme a autora, isso decorre de uma visão do cinema pela escola, como meio para diversão e entretenimento ou como recurso para ilustração de conteúdos abordados através dos livros (DUARTE, 2002). Livros didáticos, como: *Filosofando – introdução à filosofia* (2016), *Iniciação à Filosofia* (2011), *Fundamentos de Filosofia* (2010), entre outros, sugerem a cada capítulo, filmes como forma de abordagem do tema apresentado. Para uma introdução à filosofia, por exemplo, são sugeridos, entre outros: no primeiro, *A Vila* (2004, EUA, direção de M. Night Shyamalan); no segundo, *Asas do Desejo* (1987, Alemanha, direção de Wim Wenders); no terceiro, *Matrix* (1999, EUA, direção dos irmãos Wachowski).

Sílvio Gallo, em sua obra *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio* (2012) propõe quatro momentos didáticos, embasados pela “pedagogia do conceito” dos filósofos Deleuze (1925–1995) e Guattari (1930–1992), para as aulas de filosofia nesse nível de ensino.

No que concerne ao trato com as aulas de filosofia na educação média, penso que a pedagogia do conceito poderia estar articulada em torno de quatro momentos didáticos: uma etapa de *sensibilização*; uma etapa de *problematização*; uma etapa de *investigação*; e, finalmente, uma etapa de *conceitualização* (isto é, de criação ou recriação do conceito) (GALLO, 2012, p. 95).

O primeiro momento é o da sensibilização e é indicado por Gallo (2012), para iniciar o ensino de temas filosóficos no Ensino Médio. Nele, é utilizado um elemento artístico, para afetar o sujeito de forma que o conceito filosófico possa ser inicialmente sentido, para que depois possa ser compreendido. Ou, como afirma o próprio filósofo, “trata-se de fazer com que os estudantes incorporem o problema, para que possam vir a criar um conceito incorporal.” (GALLO, 2012, p. 96). Essa sensibilização pode ser atingida com mais êxito, se

na seleção da obra, o universo cultural dos alunos for inicialmente considerado e só posteriormente forem introduzidos outros estilos que tratem do mesmo tema.

Ao segundo passo, o da problematização, caberá a colocação do tema sob forma de questão. Um problema ou questão carecerá de respostas ou soluções que, para Gallo (2012), deverão ser tratadas por diversas perspectivas e cujas soluções serão buscadas no terceiro passo, o da investigação. Nela, a história da filosofia será revisitada, contudo não será “tomada como centro do currículo, mas como um recurso necessário para pensar o nosso próprio tempo, nossos próprios problemas.” (GALLO, 2012, p. 97). Já na quarta e última etapa, a da conceituação, para Gallo (2012),

[...] trata-se de fazer o movimento filosófico propriamente dito, isto é, a criação do conceito. Se, por um lado, na investigação pela história da filosofia encontramos conceitos que não são significativos para nosso problema, tratamos então de deslocá-los para nosso contexto, recriando-os para que apresentem possíveis soluções; se, por outro lado, não encontramos conceitos que dêem conta de nosso problema, certamente encontramos vários elementos que nos permitam criar um conceito próprio (GALLO, 2012, p. 98).

A experiência proposta por Gallo (2012), portanto, trata-se de uma experiência conceitual como fundamento para o ensino de filosofia no Ensino Médio. Assim, para o filósofo, os livros didáticos elaborados como manuais para o ensino de filosofia nesse nível de ensino, não podem servir como guia ou material principal para o ensino da disciplina, pois são organizados basicamente pelo viés histórico ou pelo viés temático. O ensino de filosofia como experiência conceitual, deve partir dos textos dos próprios filósofos e da sensibilização de outros textos não filosóficos ou de obras artísticas, e buscar a compreensão do conceito filosófico.

Assim, torna-se necessário ao professor de filosofia, a formação de um arsenal de materiais que deve ser constantemente atualizado e diversificado. Na etapa da sensibilização, para Gallo (2012), o professor pode utilizar “filmes, partes ou cenas de filmes, documentários, músicas ou letras de músicas, poesias, crônicas, contos e outros textos literários, histórias em quadrinhos, imagens etc.” (GALLO, 2012, p. 148). Porém, na etapa da investigação, para que ocorra de fato uma aula de filosofia, o professor deve promover o contato com o conceito filosófico através de textos dos próprios filósofos (GALLO, 2012).

Já para Sousa (2015), o primeiro passo necessário para se estabelecer uma relação entre o cinema e a escola é o resgate da visão do cinema como arte em lugar da utilização do cinema como meio ou recurso. Segundo o professor que aborda a relação entre cinema e

educação em seu artigo *O encontro entre cinema e educação: olhares sobre um trabalho pedagógico na escola* (2015):

Entre os inúmeros e possíveis caminhos que permeiam a educação, o cinema como arte, discussão proposta por Bergala (2008) e Fresquet (2013), nos leva a refletir como as possibilidades de trabalho com o cinema, pela sua inserção na sala de aula, podem contribuir com a construção de um olhar mais humano, político, crítico e emancipador sobre o meio em que a escola e seus envolvidos se inserem. Esse processo, de alguma forma, objetiva potencializar novos percursos para a formação do estudante (SOUSA, 2015, p. 47).

A reflexão de Bergala (2008) e Fresquet (2013), aqui apresentada por Sousa (2015), trata-se de uma consideração do “cinema como processo de criação.” (SOUSA, 2015, p. 47). Nela, além de ser abandonada a ideia do cinema como recurso, também é recusada a utilização do cinema em sala de aula como linguagem.

A partir dessa reflexão, pretende-se tornar a escola um lugar de “apresentação do cinema ao estudante, contribuindo para o seu processo de conhecimento e de cultura.” (BERGALA, 2008. In: SOUSA, 2015, p. 47). Esse processo ocorrerá mediante a apresentação de bons filmes, cujo impacto e poder desestabilizador, serão acompanhados posteriormente pela elucidação que “nem sempre ocorre como um processo instantâneo, mas como uma semente prestes a germinar a qualquer tempo.” (BERGALA, 2008. In: SOUSA, 2015, p. 47). Para Sousa (2015), corroborando com Bergala (2008),

[...] a escola possui quatro papéis fundamentais na organização do encontro entre o estudante e o cinema. Esses papéis possibilitam um encontro, mas nem sempre conseguem atingir uma potência de desestabilização. É um controle que foge do alcance e da vontade determinadora da escola. De acordo com o autor ‘pode-se obrigar alguém a aprender, mas não se pode obrigá-lo a ser tocado’ (BERGALA, 2008, p 62). É o exercício do convívio com o cinema que poderá provocar a sensibilização (SOUSA, 2015, p. 47).

Assim, conforme Sousa (2015), cujas ideias ratificam a compreensão de Bergala (2008), a aproximação entre o estudante e o cinema deve ser promovida pela escola. Essa promoção é exatamente o primeiro passo e o papel da escola consiste em oferecer aos estudantes um “cinema entendido como arte.” (SOUSA, 2015, p. 48). Isso ocorrerá através da apresentação de filmes, “que vislumbram uma poética, que permitem olhares sobre os olhares do seu idealizador e que podem provocar uma desestabilização, tirando o espectador e o estudante do lugar conhecido e comum.” (SOUSA, 2015, p. 48).

O segundo é o da transformação do professor comum em um “professor passador”. Aquele professor que não desenvolve o trabalho pelo aluno, mas deixa os alunos “aventurar-se no conhecimento e na experiência com o cinema.” (SOUSA, 2015, p. 48).

O terceiro papel que cabe a escola é o da atuação permanente para proporcionar o acesso dos estudantes a tais filmes que, geralmente, “não estão presentes em circuitos comerciais de cinema, não são marcados por grandes bilheterias, não possuem destaques na mídia e não são conhecidos da grande massa.” (SOUSA, 2015, p. 48).

O quarto está relacionado com a organização de laços que são estabelecidos entre os filmes, a partir da associação de imagens, originando novos significados, ainda não presentes nas imagens originais (SOUSA, 2015). Para Sousa (2015),

Na escola, é preciso atentar para os caminhos dessa pedagogia, relacionando as ideias dos diferentes cineastas, as abordagens adotadas nas produções cinematográficas e os significados produzidos pelo filme e pela análise do filme. Esse é um processo de encontros e olhares insistentes que exige mediação e compreensão [...]. Sendo assim, o trabalho pedagógico com o cinema pode e deve fomentar a produção de conhecimentos, deixando que o processo traga novas construções, novas reflexões e novas transformações nos envolvidos. Na criação cinematográfica, como abordagem educacional, a superação de suas próprias ideias exerce um movimento contínuo que não deve ser abortado e nem desenvolvido com uma finalidade única e fechada (SOUSA, 2015, p. 48-49).

A escola e o cinema devem ajustar um vínculo de constante e aberta conversação na seleção e desenvolvimento dos procedimentos de trabalho e de tratamento dos filmes cinematográficos, buscando sempre novas perspectivas. O fundamental para Sousa (2015) é que “as reflexões ultrapassem a própria imagem, abram mão de qualquer verdade e atinjam novas compreensões” (SOUSA, 2015, p. 49), pois o objetivo do cinema na escola “não é um método definitivo, fechado, mas uma reconstrução permanente, e em parceria com o objeto de estudo, sem o compromisso com outros discursos, nem mesmo o pedagógico.” (Leandro, 2001. In: SOUSA, 2015, p. 49).

Por outro lado, conforme o autor, não se deve fazer uma apologia à presença da arte cinematográfica no universo escolar em detrimento de outras formas da arte, mas, sobretudo, deve-se reconhecer que há “mais de um século, os filmes estão atravessados e misturados a diferentes formas de expressão e de diálogo com os espectadores, permitindo olhares e relações que possibilitam novas criações e interpretações sobre o mundo.” (SOUSA, 2015, p. 49).

Para Duarte (2012), outra pesquisadora da relação entre o cinema e a escola, a natureza eminentemente pedagógica do cinema e que o torna interessante para o campo educacional é que, tanto a criação cinematográfica emerge da cultura, quanto o cinema referencia grande parte de concepções veiculadas na sociedade. Assim, há um fluxo contínuo, entre cultura e cinema, tanto no sentido da primeira para o segundo, quanto desse para aquela.

Certamente muitas das concepções veiculadas em nossa cultura acerca do amor romântico, da fidelidade conjugal, da sexualidade ou do ideal de família têm como referência significações que emergem das relações construídas entre espectadores e filmes. Parece ser desse modo, que determinadas experiências culturais associada a uma certa maneira de ver filmes, acabam interagindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo de um grande contingente de atores sociais (DUARTE, 2012, p. 19)

Dessa forma, o reconhecimento dessa característica do cinema implica no reconhecimento de professores e alunos como atores sociais, como seres que interagem através de saberes e numa perspectiva menos abstrata e mais dinâmica. Para Duarte (2012), inicialmente, a imagem em movimento, como primeiro passo da arte cinematográfica, no século vinte, “não apenas transformou a maneira como se dá a criação, mas, também, a maneira como os seres humanos percebem a realidade.” (DUARTE, 2012, p. 18).

Segundo a autora, do cinema moderno à tela global que reúne mídias culturais e cinema na era hipermoderna, ocorreu uma transição. Assim, a aceitação da importância do cinema na formação geral das pessoas, implica em atenção e disposição para “compreender a pedagogia do cinema, suas estratégias e os recursos de que ela se utiliza para ‘seduzir’ de forma tão intensa, um considerável contingente de pessoas, sobretudo jovens.” (DUARTE, 2012, p. 21).

Seja através do cinema ou da escola, do cinema na escola ou fora dela, ou, ainda, da escola no cinema, como retrata a autora de *Cotidiano da escola: as lentes do cinema propiciando outros olhares e outras histórias* (2007), é “inegável que as relações que se estabelecem entre espectadores, entre estes e os filmes, entre cinéfilos e cinema e assim por diante são profundamente educativas.” (DUARTE, 2012, p. 17). Para Jacinski (2004), com referência à Le Grand (1997),

(...) um trabalho de arte ‘funciona’ quando ele se distancia de nós, quando as definições não são suficientes, quando nós não sabemos o que está acontecendo (...). Exatamente como o mundo, a vida ou a natureza, a arte não é o lugar seguro, firme e estável que o positivismo nos fez acreditar que era (...) ‘A verdade é apenas um momento de erro’, escreveu Mao-ze-Dong

(...) Paradoxo, tensão e contradição são a própria base da arte. O bizarro, o estranho, o misterioso são fontes de vida, a outra dimensão que torna o mundo vivo e capaz de sacudir nossa estrutura mental cartesiana (LE GRAND, 1997, p. 289. In: JACINSKI, 2004, p. 219).

Por isso, conforme Jacinski (2004), se pensarmos a educação como processo de socialização, o cinema se torna muito importante para os educadores, pois da sua experiência, evidencia-se a necessidade de identificar e analisar todos os espaços e circunstâncias nos quais esse processo acontece.

Desviando-se da abordagem pedagógica tradicional fundada em pressupostos iluministas e intensificando o diálogo social, a mixagem de todas as linguagens presentes no cinema, resultará em significativo impacto sobre sensibilidade, modos de percepção do mundo e estratégias cognitivas (JACINSKI, 2004).

Outra importante consideração da relação entre cinema e educação, elaborada por Perissé (2017), é de que “a sétima arte é educativa em pelo menos três direções. Quando vemos o ensino tematizado pelo cinema. Quando utilizamos o cinema para ensinar determinados saberes. E quando ensinamos a arte de fazer cinema.” (PERISSÉ, 2017, p. 56). Na segunda direção, que se aplica ao caso do cinema como recurso para ilustração de uma disciplina específica, o filme será um recurso para cotejar e estimular o estudo, a reflexão e a compreensão do conteúdo em pauta.

Contudo, haveria ainda para a autora “um quarto caminho de aprendizado pelo cinema, que é aprender a pensar.” (PERISSÉ, 2017, p. 56). Nele, esse aprendizado, poderia acontecer de forma mais pragmática ou de forma mais filosófica. Na primeira forma, conforme a autora “no que tange diretamente à vida profissional, uma série de filmes pode servir como pano de fundo para debates sobre questões que influenciam o cotidiano laboral.” (PERISSÉ, 2017, p. 58). Já na segunda forma, “o cinema surge como inspiração para pensar de modo implacável e responsável. Não simplesmente como ilustração de teses filosóficas [...]. O cinema, enfim, no centro da reflexão, uma ‘reflexão cine-filosófica’ (CABRERA, p. 13).” (PERISSÉ, 2017, p. 58).

4.3 O filme como filosofia

As obras *O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes* (2006), de Júlio Cabrera e *Film as philosophy: essays in cinema after Wittgenstein and Cavell* (2005), organizada por Rupert Read e Jerry Goodenough, abordam de formas distintas a questão da

relação entre o cinema e a filosofia. Na primeira, a noção “logopatia” é uma compreensão simultaneamente racional e afetiva por meio da qual se pode dizer sobre dimensões fundamentais e logicamente inarticuláveis da realidade. Na segunda, um filme cinematográfico pode estar engajado com a filosofia, de forma que ele próprio pode filosofar, em vez de apenas ilustrar a filosofia.

A “logopatia” é uma característica de filosofias que alcançam “certas realidades que podem ser defendidas com pretensões de verdade universal.” (CABRERA, 2006, p. 20). Cabrera (2006), considera como “cinematográficos”, os filósofos cuja ideia de “logopatia” caracteriza suas doutrinas por articularem um pensamento racional que também comporta um componente emocional. Os filósofos considerados “cinematográficos” e os “não cinematográficos” são, diante do surgimento do cinema, respectivamente considerados, como pensadores “páticos” e pensadores “apáticos”.

Diferentemente dos filósofos “apáticos”, de quem as especulações ocorrem a partir de uma tradicional abordagem lógico-filosófica, ainda que tenham tematizado noções tais como: a sensibilidade, a emoção, as paixões da alma, uma moral do sentimento, a vontade humana, os filósofos “páticos” passaram a “fazer intervir também, no processo de compreensão da realidade, um elemento afetivo (ou “pático”).” (CABRERA, 2006, p.16). Além disso, para o autor

[...] os filósofos dito “páticos” (ou “cinematográficos”) foram muito mais longe: *não se limitaram a tematizar o componente afetivo, mas o incluíram na racionalidade como um elemento essencial de acesso ao mundo. O pathos deixou de ser um objeto de estudo, a que se pode aludir exteriormente, para se transformar em uma forma de encaminhamento* (CABRERA, 2006, p.16).

Schopenhauer (1788–1860), Nietzsche (1844–1900), Kierkegaard (1813–1855) e Heidegger (1889–1976), exemplos de filósofos “páticos” ou “cinematográficos”, conforme Cabrera (2006), provavelmente teriam suas intuições apreendidas de forma mais adequada por nós, a partir da linguagem cinematográfica. Esses filósofos tiveram uma compreensão das limitações eminentes de uma racionalidade estritamente lógica e “a respeito da apreensão de certos aspectos do mundo que não parecem ser captados por uma total exclusão do elemento afetivo.” (CABRERA, 2006, p.18). Porém, foi Heidegger, entre eles, quem colocou de forma mais clara o necessário engajamento

[...] da filosofia com um *pathos* de caráter fundamental, quando fala, por exemplo, da angústia e do tédio como sentimentos que nos colocam em

contato *com o ser mesmo no mundo*, como sentimentos com valor cognitivo (no sentido amplo de um “acesso” ao mundo, não em um sentido “epistemológico”) (CABRERA, 2006, p.18-19).

Tal engajamento, possível para Heidegger, por meio da *Gelassenheit* (Serenidade), um simples consentimento da existência das coisas sem a necessidade de domínio e controle, poderia fazer compreender o cinema, na sua linguagem particular, como uma das suas formas possíveis. O reconhecimento desse elemento afetivo ou “pático”, nos escritos filosóficos anteriores ao surgimento do cinema no século XX, mostra que a filosofia, diferentemente da narrativa literária, se antecipou à influência ocasionada pelas técnicas cinematográficas (CABRERA, 2006).

Tradicionalmente e ao longo da sua história é possível verificar que a expressão filosófica ocorreu basicamente através da forma literária e que os sinais dos elementos afetivos característicos dos escritos dos considerados filósofos “páticos” não se estabeleceram a partir do surgimento do cinema, mas, sobretudo, porque o acesso ao mundo pela filosofia não deve acontecer exclusivamente através da indagação de sua tradição. A filosofia deve voltar-se, também, para qualquer acontecimento cultural, “por sua própria natureza abrangente e reflexiva [que] deixa-se atingir por tudo que o homem faz.” (CABRERA, 2006, p.15).

Assim, a denominação de filósofos como cinematográficos por Cabrera, possui finalidade estratégica e representa “uma caracterização do cinema para propósitos filosóficos, [...] para a intenção de considerar os filmes como formas de pensamento.” (CABRERA, 2006, p.19).

Cabrera (2006) procurou ir além de teses e dissertações que propuseram a ilustração de ideias de algum pensador através do cinema e mostrou “que as imagens faziam muito mais do que isso, que elas *constituíam* um certo tipo de conceito compreensivo do mundo.” (CABRERA, 2006, p. 9).

Para ver um filme filosoficamente é preciso construir o que o filósofo denominou por “conceitos-imagem”: estruturas que diferem dos “conceitos-ideia” das filosofias mais tradicionais que se caracterizam por manter o *valor* heurístico e crítico dos conceitos. O “conceito-imagem” não possui uma definição precisa como o “conceito-ideia”, pois significaria uma contradição. Cabrera (2006) aponta oito características do que propõe como “conceito-imagem” como uma espécie de “‘encaminhamento’ – num sentido heideggeriano –, isto é, um ‘pôr-se a caminho’ em uma determinada direção compreensiva.” (CABRERA, 2006, p.21). Vejamos as características elencadas pelo autor:

1. [...] é instaurado e funciona no contexto de uma *experiência* que é preciso *ter*. 2. [...] procuram produzir em alguém (um alguém sempre muito indefinido) um *impacto emocional* que, ao mesmo tempo, diga algo a respeito do mundo, do ser humano, da natureza, etc. e que tenha um valor cognitivo, persuasivo e argumentativo através de seu componente emocional. 3. Mediante esta experiência instauradora e emocionalmente impactante, os conceitos-imagem afirmam algo sobre o mundo *com pretensões de verdade e de universalidade*. 4. [...] têm de ser desenvolvidos em situações e, em última análise, na totalidade das situações apresentadas por um filme. 5. [...] podem ser desenvolvidos no nível literal do que está sendo mostrado nas imagens [...], mas também podem ser desenvolvidos em um nível ultra-abstrato. 6. [...] não são categorias *estéticas*, não determinam se um filme é ‘bom’ ou ‘ruim’, de boa ou má qualidade, de classe A ou de classe C. 7. [...] não são exclusivos do cinema, isto é, não só o cinema os constrói e utiliza. 8. [...] propiciam soluções lógicas, epistêmicas e moralmente *abertas e problemáticas* (às vezes acentuadamente amoralistas e negativas, mas, de qualquer forma, nunca estritamente afirmativas ou conciliadoras) para as questões filosóficas que aborda. (CABRERA, 2006, p. 21-33).

Com a finalidade de diferenciar o “conceito-ideia” do “conceito-imagem”, Cabrera (2006) compara a filosofia escrita com o cinema, a partir das pretensões e capacidades de cada. Enquanto a primeira, a partir dos “conceitos-ideia” visa soluções definitivas, a imagem cinematográfica, a partir dos “conceitos-imagem”, “não pode mostrar sem problematizar, desestruturar, recolocar, torcer, distorcer.” (CABRERA, 2006, p. 33).

Os objetos privilegiados pelo cinema, independentemente dos temas escolhidos e dos tratamentos atribuídos, por sua essência “logopática”, são, no seio dessa arte, necessariamente problematizados, resultando num componente “negativo-crítico, muito superior ao da filosofia escrita habitual”. (CABRERA, 2006, p. 35). Para o filósofo, se deixarmos de olhar para o cinema como puro entretenimento, poderemos ver, como consequência, o padrão que a filosofia se impôs por expressar-se sob os limites da expressão literária.

Se retiramos o cinema do seu enquadramento limitador, como veículo de ‘escape’ ou ‘pura diversão de massa’, podemos ver, em contrapartida, o terrível escapismo da filosofia – um escapismo ilustre, digamos, e não um escapismo de massa – , pois ela consiste, entre outras coisas, em uma expressão literária – linear, articulada, simbolicamente bem-educada – ‘arranjada’ de modo racional e conceitual-ideístico dos males do mundo, tanto morais como lógico-epistemológicos (CABRERA, 2006, p. 35).

O autor de *O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes* (2006) atribui um caráter afirmativo e conciliador à filosofia e confere ao cinema a definição de “instrumento de captação de tudo o que há de demoníaco, de incontrolável, incompreensível,

múltiplo e desanimador no mundo.” (CABRERA, 2006, p. 35). Para o filósofo, pelo componente negativo-crítico que lhe caracteriza, a imagem é desestruturadora, desestabilizadora e subversiva, o que torna a produção cinematográfica muito superior à produção filosófica tradicional (CABRERA, 2006).

Segundo Cabrera (2006), nem a filosofia contemporânea, com a renúncia à fundamentação teológica ou metafísica, foi capaz de renunciar “à tentativa (de fundo religioso?) de uma conciliação social, comunicativa ou solidária, como pode ser visto nas obras de Habermas, Apel, Tugendhat, Rawls e Rorty, os grandes filósofos do final do século XX.” (CABRERA, 2006, p. 36).

O filme, uma ficção particular, tem um compromisso com a verdade universal. Antes dos considerados “filósofos páticos”, parecia haver uma incompatibilidade entre o cinema e a filosofia. Mas, até as filosofias

[...] analíticas e racionalistas admitem abertamente a legitimidade de lançar mão da fantasia e de exemplos fantasiosos e extravagantes (como o gênio maligno de Descartes [...]) para o sólido esclarecimento de questões filosóficas (CABRERA, 2006, p. 37).

Dessa forma, o fato do cinema ser simulação não é fato impeditivo à sua pretensão de verdade, pois até mesmo a ciência precisa simular para provar. No cinema, por meio do impacto emocional produzido pelo filme se estabelece a pretensão de verdade e universalidade esperada pela experiência filosófica.

Cabrera (2006) compreende que a partir da abordagem dos temas tratados pela experiência fílmica ocorre uma sensibilização dos conceitos, inatingível pela leitura e compreensão do conceito escrito abordado ao longo da história da filosofia. Portanto, trabalhando “com emoções tanto quanto com elementos lógicos, o cinema se volta, evidentemente, a particulares (já que são os particulares que sentem emoções, e são situações particulares as que as suscitam; dificilmente um universal nos faria chorar).” (CABRERA, 2006, p. 39).

Admitir que existe um componente emocional na captação de algum aspecto da realidade não implica assumir que o que a imagem cinematográfica nos diz (nos mostra) deverá ser aceito acriticamente como verdadeiro. O cinema representa, nesta leitura filosófica, asserções imagéticas a respeito da realidade, que podem ser – da mesma forma que uma proposição da filosofia escrita – verdadeiras ou falsas. [...] Podemos negar a verdade que a imagem cinematográfica pretende nos impor. A mediação tem a ver com a *apresentação* da ideia filosófica e não com sua *aceitação* impositiva.

Devemos nos emocionar *para entender* e não necessariamente *para aceitar* (CABRERA, 2006, p. 40).

A imagem por ser mais sensível ao espectador que a palavra, carrega um componente “pático” que abre o sentido daquilo que representa. Assim, a “logopatia” não é da ordem da verdade e não deve ser o critério para decidir sobre a verdade ou falsidade das teses sustentadas por um filme. Devemos proceder com ela da mesma forma como fazemos com as proposições filosóficas escritas e classificá-las como verdadeiras ou falsas. Isso significa que, ao negá-las, “(já na interação com o elemento lógico da imagem), estaremos não só negando uma proposição, mas também problematizando uma experiência, aquela que o diretor nos obrigou a viver no nível dos sentidos.” (CABRERA, 2006, p. 41).

Não há como desconsiderar, contudo, que a própria ideia do “conceito-imagem” é desenvolvida num conflito com a ideia do “conceito-ideia”. O “conceito-imagem”

[...] é desenvolvido explicitamente num conflito direto com os conceitos-ideia. Encena aquilo de que o conceito-ideia somente fala, ao que se refere exteriormente. O conceito-imagem entra na coisa mesma e consegue isso porque deixa de lado o moralismo afirmativo da filosofia escrita tradicional, com seu compromisso com a razão pura, a objetividade pura, a moralidade pura etc. (CABRERA, 2006, p. 44).

Cabrera (2006) entende também que as formas: filosofia, religião e arte, da expressão do espírito da filosofia dialética hegeliana, já significam a consideração do elemento artístico na reconstrução da totalidade da coisa e “não somente seu aspecto de ideia [filosofia], o que se pode saber do mundo apaticamente.” (CABRERA, 2006, p. 44). Para o filósofo, enquanto “a filosofia escrita pretende desenvolver um universal sem exceções, o cinema apresenta uma exceção com características universais. A universalidade do possível diante da pretensa universalidade do necessário.” (CABRERA, 2006, p. 44).

Jerry Goodenough, filósofo e pesquisador da filosofia do cinema, um dos editores da obra *Film as philosophy: essays in cinema after Wittgenstein and Cavell* (2005), em sua introdução intitulada *A philosopher goes to the cinema*, propõe também, por outra perspectiva: entender a observação de um filme como se ele estivesse engajado com a filosofia; mostrar como um filme pode filosofar, em vez de apenas ilustrar a filosofia; ver o filme como filosofia e, em certo sentido, como o filme pode fazer filosofia (GOODENOUGH, 2005).

Para isso, o autor exemplifica a partir de dois filmes diferentes que mostram o cinema apto a realizar e superar essa tarefa. O primeiro deles é o clássico *cult* de ficção científica de

Ridley Scott, *Blade Runner* (1982), relançado em 1992, de forma significativamente diferente. O filme se encaixa na primeira categoria de filmes, aquela que ilustra questões filosóficas significativas. O segundo é *L'Année Dernière à Marienbad* (O Ano passado em Marienbad), de Alain Resnais, lançado em 1961. Considerado como “instância principal da filosofia dos filmes.” (GOODENOUGH, 2005, p.14, tradução nossa).

Para Goodenough (2005), *Blade Runner* aborda numa sociedade futurista, questões relacionadas à política, ao trabalho, ao conhecimento, à ciência, à ética e a bioética. O enredo é impulsionado por dois avanços tecnológicos: o primeiro, a criação de seres humanos artificiais (os replicantes); o segundo, a colonização de outros planetas. Os replicantes possuem caracteres bem próximos aos nossos, são submetidos como classes de trabalhadores exploradas, estão programados para uma existência de quatro anos e não são aceitos pelos humanos.

Os *blade-runners* são criados para deter a fúria de quatro replicantes rebeldes que furam o bloqueio e conseguem chegar à Terra em busca de contato com seu criador. Apesar de muita semelhança, a sociedade se recusa a tratá-los como pessoas e prefere tê-los como máquinas fugitivas e ameaçadoras que precisam ser desativadas (GOODENOUGH, 2005, tradução nossa).

O filme aborda a questão acerca do que entendemos pela noção de pessoa, a partir da dicotomia entre humanos e replicantes que muito se assemelham a nós. Goodenough (2005), cita Daniel Dennet, filósofo estado-unidense, para quem são necessárias seis condições ao reconhecimento de um ser como pessoa. Os replicantes atendem a todas elas, crianças atendem em potencial e animais não atendem por não serem seres linguísticos. Dessa semelhança entre humanos e replicantes e da discrepância entre os sentimentos humanos intuitivos sobre eles – máquinas fugitivas que precisam ser desligadas – surge o que os autores do filme consideram como a sua tensão filosófica (GOODENOUGH, 2005, tradução nossa).

Conforme Goodenough (2005), o romance que deu origem ao filme *Blade Runner* foi *Andróides sonham com ovelhas elétricas?*, do americano Philip K. Dick, lançado em 1966. A obra teve muitas de suas premissas preservadas, mas outras foram desconsideradas por Ridley Scott. Essa seleção, talvez possa justificar o *status* atingido pelo filme que se tornou um ícone do cinema de todos os tempos e o fato do livro não ter atingido uma repercussão semelhante na literatura de ficção científica (GOODENOUGH, 2005, tradução nossa).

A provocação que um filme como *Blade Runner* pode proporcionar aos espectadores, pela ambiguidade dos sentimentos despertados, não depende de conhecimento prévio de conteúdos filosóficos mais profundos. Contudo, e no sentido inverso, a vontade de conhecer e melhor compreender tais conteúdos, pode ser provocada e despertada a partir da experiência estética proporcionada pelo cinema. Em última análise, para Goodenough (2005), o filme deve agir “como uma espécie de espelho filosófico, fazendo-nos olhar para ver como nos vemos. [Um] espelhamento do eu.” (GOODENOUGH, 2005, p. 14, tradução nossa).

O segundo filme, *L'Année Dernière à Marienbad*, de Alain Resnais, lançado em 1961, é apresentado como exemplo do que Goodenough (2005) considera como filosofia propriamente dita. A ação do filme é ambientada em um castelo barroco usado como um tipo de hotel ou *spa* para os ricos, por volta de 1960.

Conforme o autor, o filme não nos dá indícios sobre a data que acontece, mas, a partir da indumentária e dos estilos dos participantes, torna-se possível estimar. A ação ocorre de forma isolada e alheia aos acontecimentos do mundo real. Entre os habitantes do hotel existem três personagens centrais que são identificados por X, A e M, ou por algo referente às suas vidas. A e M formam um casal e X é o personagem central e narrador do filme, por quem, nós, os espectadores, sabemos de todas as informações, inclusive, as que afloram sobre o seu pensamento e que ele tenta reprimir por serem contraditórias à própria história ideal que criou para a narrativa dos fatos (GOODENOUGH, 2005, tradução nossa).

Conforme Goodenough (2005), isso torna *L'Année Dernière à Marienbad* (1961) um filme especial, pois sua narrativa versa sobre a seguinte questão:

Em nossa vida cotidiana, procuramos construir narrativas com o maior grau de objetividade possível. Mas devemos fazer isso no mundo da arte? O cinema sempre foi visto como a mais linear de todas as formas de arte, refletindo sua linearidade material como uma única faixa longa de filme movendo-se através de um projetor. E como consideramos nossas vidas da mesma maneira linear, também tentamos interpretar nossos filmes. É essa busca de objetividade que está sob ataque aqui (GOODENOUGH, 2005, p.18-19, tradução nossa).

A ideia *frozen* (congelamento) está presente em toda a narrativa e nada acontece no filme em termos de movimento, e para Goodenough (2005), esse é o ponto que pode significar *L'Année Dernière à Marienbad* (1961) como filosofia, pois perguntar do que ele trata é o mesmo que perguntar “o que é uma sinfonia: essas coisas simplesmente existem, com todas as suas qualidades estéticas.” (GOODENOUGH, 2005, p. 19, tradução nossa).

Para o cineasta francês Robbe-Grillet, citado por Goodenough (2005), ao assistir esse filme, o espectador pode assumir determinadas posturas. É possível que tente compreendê-lo de forma linear e racional como num esquema cartesiano, e, assim, o filme se tornará difícil ou incompreensível, ou, que consiga prescindir de padrões e ideias prontas e se permita acompanhar o filme, através da imagem, da trilha sonora, da paixão dos personagens, como uma forma de expressão dirigida exclusivamente aos seus sentimentos e a sua sensibilidade. Nessa última postura, a história contada no filme parecerá ao espectador a mais realista, a mais verdadeira e a que melhor corresponde à vida emocional própria do seu dia-a-dia (GOODENOUGH, 2005, tradução nossa).

O trabalho filosófico que o filme *L'Année Dernière à Marienbad* faz, para Goodenough (2005), é, em certo sentido, um desafio à racionalidade e, especificamente, à história das *Meditações* (1641) do considerado pai do racionalismo, o filósofo francês René Descartes (1596–1650). Conforme o autor, nessa obra de Descartes, somos convidados a compreender e aceitar a possibilidade do solipsismo, mas “no filme filosófico, não somos convidados a julgar o solipsismo, somos solipsistas.” (GOODENOUGH, 2005, p.24, tradução nossa).

Construir uma narrativa significa decidir sobre uma ordem para os eventos que vemos e ouvimos e classificá-los como reais, imaginados, fantasiados, desejados ou lembrados, mas, nenhuma dessas coisas é possível no filme, pois não há diante de nós, um padrão externo de realidade para testar conteúdos mentais (GOODENOUGH, 2005, tradução nossa).

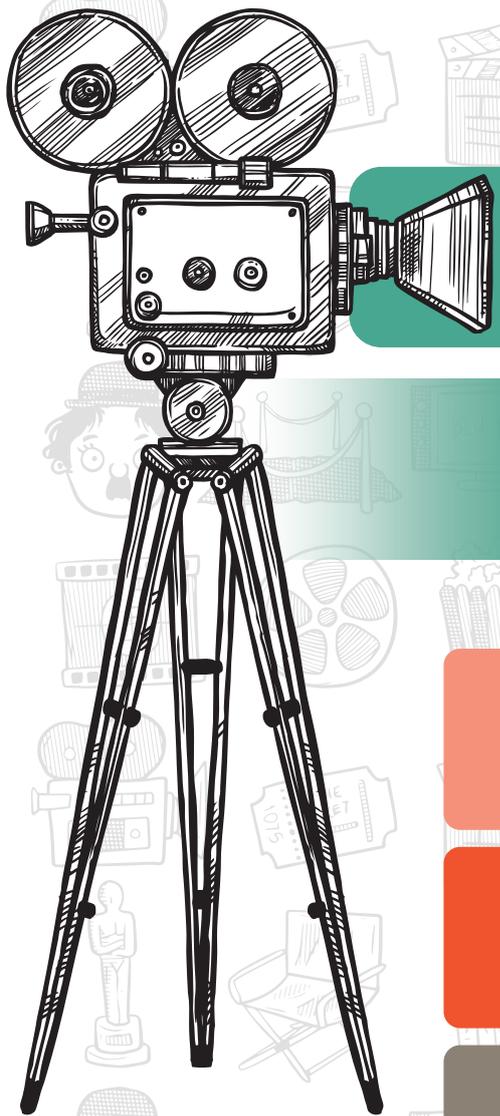
Através do filme vemos e ouvimos X tentando produzir ordem, contudo, uma consciência solipsista não tem acesso a nenhuma ordenação temporal independente: antes e depois só fazem sentido dentro da consciência. Para Goodenough (2005), nós, como espectadores do filme *L'Année Dernière à Marienbad*, é quem somos forçados à experiência do solipsismo, pois se ficamos confusos, é porque o solipsista deve inevitavelmente ser confundido. Segundo esse autor

Se tudo o que nós, como público-alvo, podemos fazer é sentar e deixar o filme prosseguir, ‘deixemos-nos levar pelas extraordinárias imagens à sua frente, pelas vozes dos atores, pela trilha sonora, pela música, pelo ritmo do corte, pela paixão dos personagens’ (Robbe-Grillet, op. cit. p. 13), tudo o que o solipsista pode fazer é sentar passivamente e deixar a experiência acontecer (GOODENOUGH, 2005, p.24-25, tradução nossa).

Para Goodenough (2005), o filme *L'Année Dernière à Marienbad* nos mostra o solipsismo em ação, faz do filme cinematográfico uma forma genuína de fazer filosofia e com

ela engajar-se tanto perceptiva quanto intelectualmente. (GOODENOUGH, 2005, tradução nossa).

Dessa forma, para os filósofos Cabrera (2006) e Goodenough (2005), seja pela ideia da *logopatía* ou pela noção *frozen* (congelamento), respectivamente, o cinema deve ser considerado componente da História da Filosofia e para isso precisa romper as amarras conservadoras da conceituação.



Manual de Unidades Didáticas

Filmes Cinematográficos e Eixos Temáticos



FILOSOFIA
ENSINO MÉDIO





Apresentação

O cinema, “espetáculo de massas” por excelência, tem sido visto como algo muito distante da filosofia, cuja função de esclarecimento, por outro lado, ninguém contesta. Não sei até que ponto as pessoas são conscientes de como a filosofia pode massificar e mesmo criar as suas próprias massas e de como a arte, em geral, e o cinema, em particular, podem esclarecer e liberar.

Cabrera, 2006.

A dissertação intitulada *Filosofia e Cinema: o uso de filmes nas aulas de filosofia no Ensino Médio*, nessa quinta parte, dispõe cinco unidades didáticas elaboradas como proposta de intervenção no ensino de filosofia do Ensino Médio. A proposta para utilização do gênero fílmico em lugar da forma discursiva, como ponto de partida na abordagem de temas filosóficos, tem como fundamento, o caráter contingente da linguagem conforme concebido por Rorty em sua obra *Contingência, Ironia e Solidariedade* (1994), e como pretensão, somar ao seu projeto de utopia liberal, como “realização infundável e prolífera da Liberdade, e não uma convergência para uma Verdade já existente.” (RORTY, 1994, p. 19).

O plano de aula organizado para cada unidade didática, bem como a maior parte da referência bibliográfica consultada, tem como base, livros didáticos de filosofia para o Ensino Médio, aprovados através de uma criteriosa avaliação pedagógica realizada por comissões de especialistas coordenadas pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura e foi elaborado com base na Matriz Disciplinar do Ensino Médio para Filosofia do Estado do Piauí (anexo 1), procurando atender às competências específicas previstas pela Base Nacional Comum Curricular para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio (anexo 2).

O manual ou sequência de unidades didáticas relacionando filmes cinematográficos e áreas da especulação filosófica é resultado de um estudo teórico sobre o tema e contempla o caráter prático precípua à natureza do mestrado profissional, requisito obrigatório ao trabalho de conclusão do Mestrado Profissional em Filosofia – Pró-Filo.

A primeira unidade didática aborda o tema Linguagem Filosófica e o filme escolhido foi *Avatar* (EUA, 2009), dirigido por James Camerom; a segunda unidade didática aborda o tema Filosofia do Conhecimento e o filme escolhido foi *Planeta dos Macacos - a origem* (EUA, 2011), dirigido por Rupert Wyatt; a terceira unidade didática aborda o tema Filosofia Moral e o filme escolhido foi *Mar Adentro* (Espanha/Itália/França, 2002), dirigido por Alejandro Amenábar; a quarta unidade didática aborda o tema Filosofia Política e o filme escolhido foi *A onda* (Alemanha, 2008), dirigido por Dennis Gansel; a quinta unidade didática aborda o tema Filosofia da Arte e o filme escolhido foi *O Violino vermelho* (Canadá/Reino Unido/Itália, 1998), dirigido por François Girard.

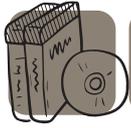
Os filmes selecionados são de variadas nacionalidades e possibilitam a abordagem da narrativa pelo respectivo tema filosófico. Como foi apresentado no parágrafo anterior: os

dois primeiros têm produção norte-americana, o terceiro tem produção compartilhada entre Espanha, Itália e França, o quarto tem produção alemã e o quinto foi produzido compartilhadamente pelo Canadá, Reino Unido e Itália. O cinema brasileiro, cuja produção é reconhecida e premiada internacionalmente, não foi representado nesse manual de unidades didáticas, pois almejamos como proposta, a produção de uma versão que contemple temas filosóficos, exclusivamente a partir de filmes nacionais.

A forma escolhida para abordagem de cada tema por um filme específico nessa dissertação não é a única possível. O mesmo filme ou o mesmo plano de aula, ou ainda outros filmes e outros planos de aula, podem ser associados uns aos outros. Uma característica que pode ser vista como uma marca do modelo adotado na nossa dissertação é a cena como ponto de partida da abordagem do conteúdo filosófico, afirmando nossas bases teóricas e visando uma compreensão mais próxima à experiência do aluno.

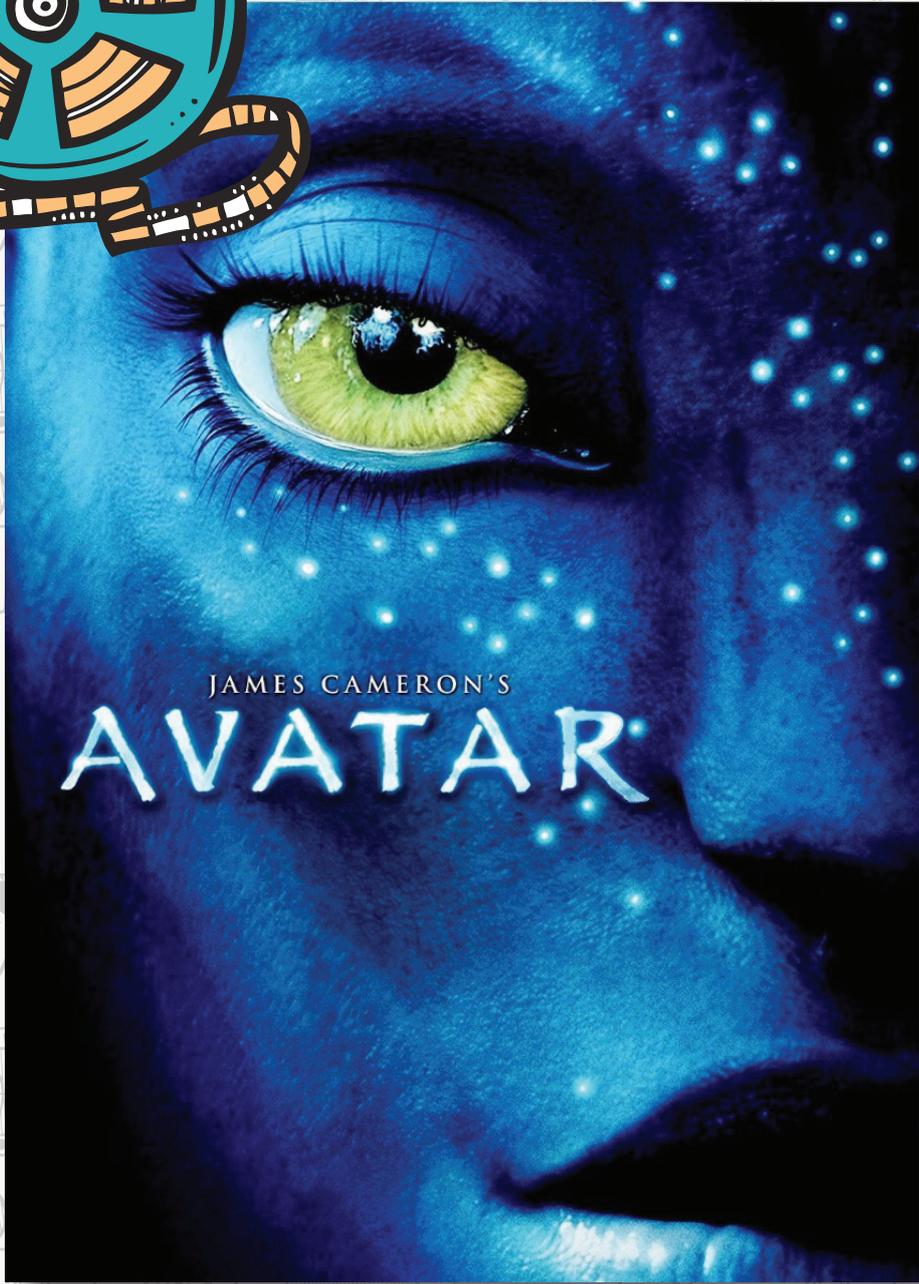
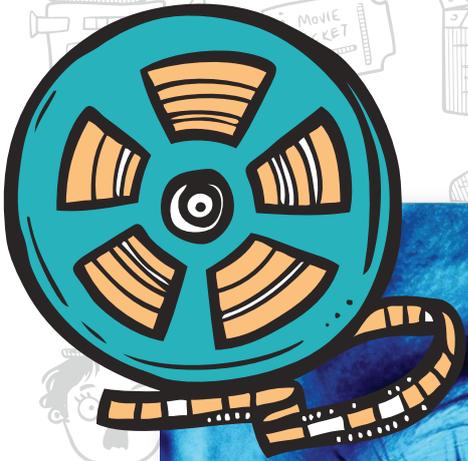
Quanto à escolha legendada ou dublada para apresentação do filme, sugerimos por experiência prática na atividade docente no Ensino Médio, a utilização de filmes dublados no primeiro ano, a alternância no segundo ano e a utilização de filmes legendados no terceiro ano. A sugestão está baseada na valorização máxima da experiência fílmica, na consideração da velocidade de imagens e diálogos, na capacidade média de leitura dos alunos que chegam ao Ensino Médio e na expectativa otimista de seu avanço.

Esperamos, através do manual, que o filme como gênero artístico, possa frente às abordagens exclusivamente teóricas, possa contribuir de forma mais efetiva, enquanto veículo “na mudança e progresso no plano da moral” (RORTY, 1992, p. 19) e que a racionalidade “logopática” do cinema, como considera Cabrera (2006), contribua na mudança da “estrutura habitualmente aceita do *saber*, enquanto definido apenas lógica ou intelectualmente.” (CABRERA, 2006, p. 21).



Sumário

Unidade I	Tema:	Linguagem filosófica.....68
	Filme:	<i>Avatar</i> (EUA, 2009) Direção: James Camerom
Unidade II	Tema:	Filosofia do conhecimento.....81
	Filme:	<i>Planeta dos Macacos: A Origem</i> (EUA, 2011) Direção: Rupert Wyatt
Unidade III	Tema:	Filosofia moral.....94
	Filme:	<i>Mar Adentro</i> (Espanha/Itália/França, 2002) Direção: Alejandro Amenábar
Unidade IV	Tema:	Filosofia política.....108
	Filme:	<i>A Onda</i> (Alemanha, 2008) Direção: Dennis Gansel
Unidade V	Tema:	Filosofia da arte.....127
	Filme:	<i>O Violino Vermelho</i> (Canadá/Reino Unido/Itália, 1998) Direção: François Girard.



Filme: Avatar (EUA, 2009)
Tema: Linguagem Filosófica





Ficha técnica do filme

FILME
GÊNERO/DURAÇÃO
PRODUÇÃO/ANO
DIREÇÃO

Avatar
Ficção Científica - 162 min
EUA - 2009
James Camerom

ELENCO

ATOR

Sam Worthington
Zöe Saldaña
Stephen Lang
Sigourney Weaver
Michelle Rodriguez

PERSONAGEM

Jake Sully
Neytiri
Coronel Miles Quaritch
Doutora Grace Augustine
Trudy Chacon



Descrição do filme

A história narrada no filme *Avatar* acontece no ano de 2.154 d.C., em Pandora, uma das luas de Polifemo, gigante gasoso fictício que orbita Alpha Centauri, localizado a 4,4 anos-luz da Terra, onde atua uma corporação humana denominada RDA (*Resources Development Administracion*), cuja missão é a exploração da reserva de um precioso minério chamado Unobtainium.

Pandora é habitada por uma espécie de humanóides chamada *Na'vi* que mede em torno de três metros de altura, vive em harmonia com a natureza e adora uma imensa árvore considerada deusa da vida sob a qual se encontra a grande reserva do cobiçado mineral. Sua atmosfera é constituída por gases tóxicos, o que não permite a presença de humanos e conseqüentemente o contato direto com seus nativos. Esses últimos possuem ossos naturalmente reforçados com fibra de carbono e corpos cobertos por uma pele bioluminescente.

O Programa Avatar deve seu nome aos corpos geneticamente modificados, híbridos humano-*Na'vi*, criados pela equipe de cientistas coordenada pela Dra. Grace Augustine (Sigourney Weaver), para tentar, a convivência e confiança entre os dois povos, e uma exploração pacífica do cobiçado e precioso mineral.

O filme tem início com a missão já em andamento e com o fato da morte de um cientista da equipe, conhecido por Thomas. Todo investimento feito no seu avatar seria perdido se ele não tivesse um irmão gêmeo. Jake Sully (Sam Worthington), ex-fuzileiro, paraplégico, apesar de todo o despreparo, é convidado para substituí-lo em função dessa similaridade genética. Ele aceita o convite mediante uma contra proposta de pagamento de valor suficiente para realizar a cirurgia que poderia lhe devolver os movimentos das pernas.

Mesmo considerando o investimento feito na produção do avatar de Thomas e da sorte da existência de um irmão gêmeo, Dra. Grace Augustine, reage contra a substituição, alegando o despreparo de Jake Sully para compor uma equipe de caráter científico. Entretanto, a cientista não recebe o apoio do chefe geral da missão, Sr Parker (Giovanni Ribisi), e inicia, contra a sua vontade, a primeira conexão de Jake Sully com o avatar desenvolvido para seu irmão.

A experiência é realizada com sucesso e após algumas ocorrências decorrentes da adaptação de Jake Sully com seu avatar, acontece o primeiro encontro dele com Neytiri (Zöe Saldaña), uma nativa *Na'vi*. A partir dessa relação entre Jake Sully e Neytiri, aprovada por sinais emitidos pela própria natureza da lua, cresce a identificação dele pela cultura do povo *Na'vi* e, conseqüentemente, diminui seu compromisso com as causas originais da missão.

O recuo de Neytiri, já preparada para disparar uma flexa em Jake Sully, aconteceu por ela está conectada através de "uma rede de fibras óticas tentaculares pelas quais transitam fluxos de luz e informação" (FELINTO; FONTES, 2010, p. 16) que entre outras características do filme conduziria a,

[...] um grave engano pensar em *Avatar* unicamente como narrativa antitecnológica e em defesa de um mundo mais puro, humano e natural. Nada poderia ser mais híbrido, tecnológico e pós-humano que a fábula de James Cameron (FELINTO; FONTES, 2010, p. 16).

Na medida que o filme avança, cresce a identificação de Jake Sully com seu avatar, com o povo *Na'vi*, com Neytiri e termina envolvendo toda a equipe de cientistas. Dra. Grace Augustine se rebela contra a missão e juntamente com Jake Sully passam a ser vistos como inimigos, tanto pelos humanos, quanto pelo povo *Na'vi*. Coronel Miles Quaritch (Stephen Lang), o líder da equipe militar, um homem ávido por um enfrentamento à força e por sempre desacreditar da possibilidade pacífica de apropriação do mineral, decide atacar a Árvore-Lar. No ataque, a imensa árvore é derrubada e muitos nativos são mortos.

O povo *Na'vi* perde a confiança em Jake Sully e em Dra. Grace Augustine, e só a retoma quando ele consegue domar a, até então indomável, besta Toruk, e voar até a árvore das almas onde o clã se refugiara. Unido à Tsu'Tey (Laz Alonso), eles voam até os diferentes clãs para convencê-los à união na luta contra os humanos. Quando a derrota parece inevitável, ocorre um milagre: *Eywa*, a deusa do povo *Na'vi*, resolve intervir na batalha fazendo a fauna de Pandora atacar e vencer a guerra contra os humanos. A corporação e os militares são expulsos da lua e Jake Sully se torna líder do clã *omaticaya*, tendo sua alma transferida permanentemente para seu avatar.



Plano de Aula

Tema: Linguagem Filosófica

Conteúdos

1. Filosofia de vida e filosofia.
2. Mitologia e filosofia.
3. O ato do conhecimento.

Objetivos de aprendizagem

- 1.1 Reconhecer a filosofia de vida no cotidiano.
- 1.2 Distinguir filosofia de vida e filosofia de especialista.
- 2.1 Confrontar as compreensões de mundo pela perspectiva do mito e pela filosofia.
- 2.2 Apresentar os primeiros filósofos, suas concepções do universo (semelhanças e diferenças).
- 3.1 Compreender as formas de conhecimento intuitivo e discursivo.

Atividades

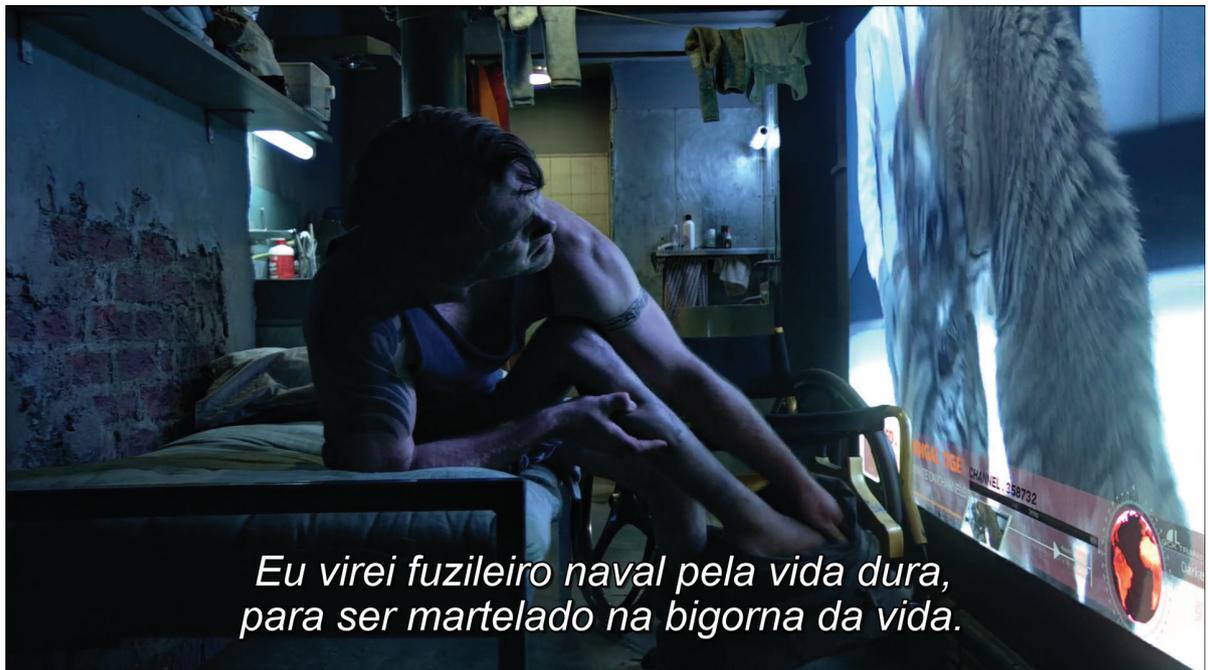
1. Apresentação do filme.
2. Análise da narrativa fílmica.
3. Leitura e abordagem da descrição do filme.
4. Leitura e debate da interpretação filosófica.
5. Elaboração de texto dissertativo.

Recursos didáticos

1. Filme: **Avatar** (EUA/2009). Direção: James Cameron.
2. Texto 1: **A Filosofia e o conhecimento.** GALLO, Sílvio.
3. Texto 2: **A política da atividade científica.** CHALMERS. Alan.



Cena (00:01:42/02:58:09)/Conteúdo 1



Filosofia de vida e Filosofia

Jake Sully (Sam Worthington), personagem protagonista do filme *Avatar* é um ex-fuzileiro naval que acidentalmente ficou paraplégico. Ele não é um filósofo, mas é possível, logo no início do filme e na cena em destaque (00:01:42), reconhecer a filosofia presente em suas reflexões: “Eu virei fuzileiro naval pela vida dura, para ser martelado na bigorna da vida; Disse a mim mesmo que podia enfrentar qualquer teste; Sejam claros, não quero sua pena; Se quer um negócio justo, está no planeta errado; O forte se aproveita do fraco; A vida é assim e ninguém faz nada.” Assim como Jake Sully, todos nós filosofamos, pois fazemos indagações e escolhas baseadas em valores através dos quais a filosofia se faz presente nas nossas vidas.

A filosofia não é algo restrito aos filósofos e está presente em nossos cotidianos, como “filosofia de vida”. Somos seres sensíveis e racionais e isso nos exige atribuir um sentido para a vida, mesmo que seja o de acreditar que a vida é desprovida de qualquer sentido. Contudo, isso não significa dizer que a “filosofia de vida” presente em nossas vidas, nos torna e tornou à Jake Sully, filósofos.

Os filósofos especialistas se utilizam de conceitos rigorosos e dialogam com a própria História da Filosofia. Há requisitos necessários aos filósofos, aos cientistas e a qualquer pessoa que deseje se dedicar a uma atividade humana e isso também pode ser verificado no filme *Avatar*, pois a sua concepção está fundada na morte do irmão de Jake Sully e na sua falta de capacitação para encarar a missão como um cientista: os sentimentos lhe guiaram.

Por outro lado, as reflexões de Jake Sully são afirmações que poderiam lhe conduzir a indagações de caráter filosófico. Vejamos: “Eu virei fuzileiro naval pela vida dura, para ser martelado na bigorna da vida.” – O que é a vida? “Disse a mim mesmo que podia enfrentar qualquer teste.” – O que é o poder? “Sejamos claros, não quero sua pena.” – A verdade é possível? “Se quer um negócio justo, está no planeta errado.” – O que é a justiça? “O forte se aproveita do fraco.” – A vontade de poder é o princípio de tudo? “A vida é assim e ninguém faz nada.” – O destino existe?

Vários filósofos procuraram responder a pergunta **O que é filosofia?** Conforme Gallo (2002), para Aristóteles,

[...] a admiração sempre foi, antes como agora, a causa pela qual os homens começaram a filosofar: a princípio, surpreendiam-se com as dificuldades mais comuns; depois, avançando passo a passo, tentavam explicar fenômenos maiores, como, por exemplo, as fases da lua, o curso do sol e dos astros e, finalmente, a formação do universo. Procurar uma explicação e admirar-se é reconhecer-se ignorante (ARISTÓTELES. In: GALLO, 2002, p. 22).

Para Aristóteles, a admiração é o reconhecimento da ignorância e a causa do filosofar. Ela conduziria o filósofo da compreensão de fenômenos mais comuns à compreensão de fenômenos mais complexos. Já, para Nietzsche, o filósofo é,

[...] um homem que experimenta, vê, ouve, suspeita, espera e sonha constantemente coisas extraordinárias; [...] um homem fatal, em torno do qual sempre tomba e rola e rebenta e se passam coisas inquietantes (NIETZSCHE. In: GALLO, 2002, p. 22).

Na filosofia contemporânea, para Merleau-Ponty, “a verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo” (GALLO, 2002, p.22) e para Deleuze; Guattari, “a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos. O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência.” (GALLO, 2002, p. 22).

Assim, verifica-se que na História da Filosofia, as noções de filosofia e de filósofo, adquiriram variadas compreensões. Contudo, toda essa variedade de compreensões acerca da noção filosofia não é suficiente para confundi-la com o que entendemos por “filosofia de vida”.



Cena (02:13:52/02:58:09)/Conteúdo 2



Mitologia e Filosofia

A história do filme *Avatar* se desenrola em quase sua totalidade em Pandora e sob o conflito dos valores humanos e dos valores do povo *Na'vi*, uma espécie de “encarnação dessa humanidade paradisíaca e mágica, antes do pecado da cultura.” (FELINTO; BENTES, 2010, p. 80). A leitura dessa cena por Felinto; Bentes (2010), críticos de cinema, trata-se de uma entre tantas outras possíveis. Para eles, a mensagem que James Cameron propõe com a trama de *Avatar*, é uma provocação aos espectadores, – seres da cultura e consequentemente da realidade dos invasores – pois os colocam favoráveis ao povo *Na'vi*.

A cena destacada (02:13:52) acima ocorre após o ataque armado e devastador dos humanos à Pandora. Mostra o povo *Na'vi* reunido em culto à *Eywa*, a “Grande Mãe”, a quem consideram divindade. De forma semelhante, antes do pensamento filosófico iniciado pelos filósofos da natureza, na Grécia Antiga, por volta do século VI a.C., o mundo ocidental era compreendido como resultado da ação dos deuses da mitologia grega. Nesse tempo, a relação da humanidade com a natureza ocorria de forma passiva e mediada pela vontade dessas divindades. Conforme Aranha; Martins (2009), o mito é,

[...] uma intuição compreensiva da realidade, cujas raízes se fundam nas emoções e na afetividade. Expressa o que desejamos ou tememos, representa a nossa atração ou repulsa pelas coisas. Esse “falar sobre o mundo” (mítico) está impregnado do desejo humano de compreendê-lo, afugentando a insegurança, os temores e a angústia diante do desconhecido e da morte (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 22).

O mito se opõe à filosofia, mas não acaba quando ela se inicia. Contudo, os pressupostos

filosóficos são diferentes e não caminham em direção a uma explicação de mundo fundada a partir do sobrenatural.

Na missão científica do homem à Pandora é possível identificar o olhar humano iniciado a partir da filosofia, há vinte e sete séculos atrás, por sua incessante procura pelo conhecimento. Avatar é um filme que ao comparar as realidades desses dois povos, levanta questionamentos acerca da relação do homem com a natureza, das finalidades do conhecimento, da ética, do meio ambiente, entre outras.

Os primeiros filósofos ficaram conhecidos como pré-socráticos. A denominação demarca o período da filosofia anterior a Sócrates, filósofo clássico que estabeleceu um marco de referência na História da Filosofia e influenciou dois grandes filósofos: Platão e Aristóteles. Os pré-socráticos procuraram explicações sobre a origem e a ordem do mundo por meio da razão, abrindo portas e iniciando um processo de discussão sobre a origem ou fundamento do ser e se afastando da explicação da ordem do mundo dada pelos mitos, cuja narrativa não estava aberta à discussão. Eles foram classificados de acordo com algumas características de suas reflexões como monistas, pitagóricos, eleatas e pluralistas (ARANHA; MARTINS, 2016).

Entre os *monistas*, cujo princípio pode ser tido como **tudo é um**, destacamos: Tales, Anaximandro, Anaxímenes e Heráclito. Para Tales, o princípio de tudo é a **água** por ela estar ligada à vida. Anaximandro considera o **ápeiron**, que significa indeterminado, um princípio não material que daria origem a todos os seres materiais. Anaxímenes considera o **pneûma**, que significa ar, sopro de vida, espírito ou respiração, o princípio que nos mantém e mantém todo o cosmo. Heráclito considera o **logos**, como fogo primordial que, eterno, vivo e na luta dos contrários, ora se acende e ora se apaga, se transformando em todas as coisas que há em **dever no mundo**. O segundo grupo, o dos pitagóricos, acreditava no **número** como princípio de tudo e estrutura racional do mundo. Os *eleatas* criticavam a ideia do mundo como fruição da filosofia heraclitiana e contrariamente admitiam a **imobilidade do ser**. Parmênides que, juntamente à Zenão de Eleia atuou na cidade de Eleia, no sul da Magna Grécia, admitia o movimento e a multiplicidade do mundo sensível como ilusória, por ter origem nos sentidos e acreditava na verdade do mundo inteligível (CHAUÍ, 2011).

Os pluralistas acreditavam em mais de um princípio como causa de todas as coisas que há no mundo. Empédocles acreditava na mistura dos quatro elementos: terra, fogo, água e ar que combinados pelo amor formavam as **raízes**. Anaxágoras acreditava que o mundo fora constituído a partir de pequenas partículas, as **sementes**, que teriam sido ordenadas por um princípio cósmico inteligível denominado por **noûs**. Os atomistas, visando a superação do impasse entre os seguidores de Heráclito e os de Parmênides, acreditavam nos **átomos** como elemento primordial e os tinham como partículas indivisíveis, não criadas, indestrutíveis e imutáveis (ARANHA; MARTINS, 2016).

No diálogo entre Parmênides e Aristóteles, na obra intitulada *Parmênides*, Platão apresenta uma indagação filosófica acerca da origem:

(**Parmênides**) – Por onde, então, começaremos, e qual será nossa primeira hipótese? E agora, já que temos mesmo de entregar-nos a esse jogo cansativo, não preferia que eu comece por minha própria hipótese sobre o Uno em si mesmo,

se existe ou se não existe, a fim de estudarmos as conseqüências disso decorrentes? (**Zenão**) Perfeitamente, teria dito Zenão. (**Parmênides**) Então, prosseguiu, quem me responderás? O mais moço, porventura? É quem decerto me criará mais simples, ensejando-me suas respostas pausas oportunas. (**Aristóteles**) Estou pronto, Parmênides, teria falado Aristóteles; a mim, decerto, é quem visavas, quando te referiste ao mais novo. Formula as questões, que eu responderei a elas todas. (**Parmênides**) Então, comecemos, teria dito. Se existe o Uno, esse uno não poderá ser múltiplo. (**Aristóteles**) Como fora possível? (**Parmênides**) Nem terá partes nem poderá ser um todo. (**Aristóteles**) Por quê? (**Parmênides**) É que a parte terá de ser parte de algum todo. (**Aristóteles**) Certo. (**Parmênides**) E o todo? Não é só o que nada lhe falta que poderá ser todo? (**Aristóteles**) Perfeitamente. (**Parmênides**) De um jeito ou de outro, o Uno teria de ser composto, ou o designemos como um todo ou como constituído de partes. (**Aristóteles**) Necessariamente. (**Parmênides**) Em ambos os casos, pois, o Uno seria múltiplo, não um. (**Aristóteles**) Sem dúvida. (**Parmênides**) Porém não deverá ser múltiplo, porém Uno. (**Aristóteles**) Isso mesmo. (**Parmênides**) Logo, para que Uno seja um, não poderá ser um todo nem há de ter partes. (**Aristóteles**) Não, de fato. (**Parmênides**) Ora, não sendo constituído de partes, não terá começo nem meio nem fim, pois tudo isso já seriam suas partes. (**Aristóteles**) Certo. (**Parmênides**) E o começo e o fim, não são o limite de tudo? (**Aristóteles**) É evidente. (**Parmênides**) Logo, o Uno é ilimitado, visto não ter começo nem fim. (**Aristóteles**) Sim, ilimitado (Versão eletrônica do diálogo platônico "Parmênides". Tradução: Carlos Alberto Nunes. Créditos da digitalização: Membros do grupo de discussão Acrópolis (Filosofia). Homepage do grupo: <http://br.egroups.com/group/acropolis/>).

O diálogo mostra as indagações de Parmênides sobre o *Uno* e se configura como crítica à origem do universo, firmada no impasse entre unidade ou na multiplicidade.



Cena (00:51:56/02:58:09)/Conteúdo 3



O ato do conhecimento

Aos quinze minutos do filme *Avatar*, Jake Sully é apresentado à cientista Dra. Grace Augustine, como substituto de seu falecido irmão, membro da equipe. Ela reage negativamente à substituição e outro cientista recomenda à Jake Sully tentar utilizar “palavras difíceis” no encontro agendado com ela para o dia seguinte. Provavelmente, a recomendação é uma forma irônica para se referir a uma linguagem de caráter científico, específica e muito distante da realidade do ex-fuzileiro. De forma semelhante, a linguagem filosófica parece estranha a muitas pessoas, inclusive para os especialistas de várias áreas. Os trabalhos científicos de cada área procuram compreender a realidade de seus objetos, atribuindo-lhes uma nomenclatura positiva, resultando na formação de muitos vocabulários específicos.

A cena destacada acima é parte do diálogo entre Jake Sully e Mo’at (Carol Christine Hilaria Pounder), mãe de Neytiri, que se encarrega de examiná-lo em seu primeiro encontro com o povo *Na’vi*. Inicialmente ela pergunta pelo motivo da vinda dele à Pandora e ele responde dizendo que foi aprender. Ela diz já haver tentado ensinar aos humanos a quem chama por “povo do céu”, mas que é “difícil encher um copo que já está cheio” (00:51:56). Ele entende a metáfora dita por Mo’at e afirma que o copo dele está vazio, pois não é um cientista. O copo como recipiente é comparado por Mo’at à consciência e o conteúdo ao conhecimento. Sua fala é uma crítica à natureza do conhecimento de caráter científico.

Apesar de o conhecimento ser marca do que se entende por filosofia e do reconhecimento da sua origem em solo ocidental pelos caracteres das especulações dos primeiros

filósofos, somente com os filósofos modernos, no século XVII, a teoria do conhecimento se tornará uma disciplina filosófica. (CHAUÍ, 2011). Após a Idade Média, foi a “diferença de perspectiva entre Descartes e Locke [que] levou a distinguir as duas grandes orientações da teoria do conhecimento: o **racionalismo** e o **empirismo**.” (CHAUÍ, 2011, p. 145). Conforme Chauí (2011):

Para o racionalismo, a **razão**, tomada em si mesma e sem apoio da experiência sensível, é o fundamento e a fonte do conhecimento verdadeiro. O valor e o sentido da experiência sensível, bem como seu uso na produção de conhecimentos, dependem de princípios, regras e normas estabelecidas pela razão. [...] Para o empirismo, o fundamento e a fonte de todo e qualquer conhecimento é a **experiência sensível**, que é responsável pela existência das ideias na razão e controla o trabalho da própria razão, pois o valor e o sentido da atividade racional dependem do que é determinado pela experiência sensível (CHAUÍ, 2011, p. 145-146).

Kant (1724-1804), filósofo alemão, na tentativa de superar o impasse entre racionalistas e empiristas, quanto à origem do conhecimento, fundou uma teoria, conhecida como criticismo, que agrega e também recusa argumentos de ambas. Nela, ele considera os dois lados (sujeito e objeto) envolvidos no ato do conhecimento e afirma que da experiência provém a matéria e da consciência a forma (CHAUÍ, 2011).

Diferentemente da ciência, a atividade filosófica não reflete sobre a natureza das coisas, mas sobre a nomenclatura atribuída a elas e também sobre ideias que não encontram correspondência no mundo concreto, tais como os conceitos de bem, de belo, de verdade. O estudo filosófico, como experiência de um pensamento permanente, não está voltado para uma aplicação prática específica ou imediata, mas, sobretudo, para uma formação geral, crítica e necessária à autonomia do sujeito (CHAUÍ, 2011).

A base operacional montada em Pandora pelos humanos é ocupada basicamente por militares e cientistas. Coube aos cientistas o desenvolvimento do avatar, ser de características físicas e biológicas que deveriam lhes permitir viver nas condições ambientais de Pandora, para tentar uma aproximação com o povo *Na'vi* e convencê-lo a sair do local que habitavam, para que os humanos iniciassem a exploração do precioso metal, evitando a invasão e o conflito.

A partir da participação de Jake Sully na missão, a aproximação com o povo *Na'vi* começa a acontecer e isso desperta uma expectativa para os militares que passam a lhe pressionar contra o tempo e pelo objetivo da missão. Porém, o sentimento despertado nesse convívio à Jake Sully e à cientista Dra. Grace Augustine, através dos seus avatares é o da impossibilidade de convencimento dos *Na'vi* em função do significado de *Eywa* para eles. A partir dessa conclusão, dois conflitos são iniciados: internamente entre os militares e os cientistas e externamente entre os avatares dos humanos e o povo *Na'vi*. A Dr.^a Grace Augustine é o típico caso da cientista interessada na utopia de um desenvolvimento da ciência pela ciência e não em função de questões políticas ou sociais. O físico e filósofo Alan Chalmers (1939), se referindo a um texto de Bruno Latour (1947), antropólogo e epistemólogo francês, afirma que:

Se a cientista da história muito realista de Latour considera-se envolvida na ciência pura, que não é perturbada por questões políticas e sociais mais amplas, ela está

muito enganada. A satisfação das condições materiais, que é um pré-requisito para a realização de sua pesquisa, só pode ser obtida como resultado da atividade política, que encerra uma série de interesses sociais, como ilustram as atividades do chefe (CHALMERS, 1994, p. 159).

Assim, o filme *Avatar* é uma narrativa que para além do espetáculo, torna-se capaz de proporcionar ao espectador mais atento, a atenção para uma diversidade de semelhanças e de conflitos entre os personagens envolvidos, em decorrência de suas personalidades, de suas experiências de vida e de suas formações. A narrativa contrapõe essa diversidade, tanto no conflito entre os próprios humanos, como desses com o povo *Na'vi*.



Atividade proposta

Elaboração de texto dissertativo

Com base no filme *Avatar* e na cena destacada abaixo, redija uma dissertação procurando esboçar sua compreensão acerca das semelhanças e diferenças entre as noções de **mito**, **filosofia** e **conhecimento**.



Referências da unidade didática

AVATAR. Direção de James Camerom. Santa Mônica (EUA): Lightstorm Entertainment, 2009. 1 DVD (162 min).

ARANHA, Maria L. de A; MARTINS, Maria H. P. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 2016.

CHALMERS, Alan. **A fabricação da ciência**. São Paulo: Editora Unesp, 1994.

CHAUÍ, Marilena. **Iniciação à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2011.

FELINTO, Erick; BENTES, Ivana. **Avatar**: o futuro do cinema e a ecologia das imagens digitais. Porto Alegre: Sulina, 2010.

GALLO, Silvio. **Ética e Cidadania**: caminhos da filosofia. São Paulo: Papirus, 2002.

PLATÃO. **Parmênides**. Disponível em: [http://br.egroups.com/group/acropolis/Versão eletrônica do diálogo platônico](http://br.egroups.com/group/acropolis/Versão_eletrônica_do_diálogo_platônico).



PLANETA DOS MACACOS A ORIGEM

(RISE OF THE PLANET OF THE APES)

Filme: Planeta dos Macacos: A Origem (EUA, 2011)

Tema: Filosofia do conhecimento





Ficha técnica do filme

FILME

GÊNERO/DURAÇÃO

PRODUÇÃO/ANO

DIREÇÃO

Planeta dos Macacos: A Origem
(*Rise of the Planet of the Apes*)

Drama/Ficção científica - 105 min

EUA - 2011

Rupert Wyatt

ELENCO

ATOR

Andy Serkis
James Franco
Freida Pinto
Terry Notari
Karin Konoval

PERSONAGEM

Caesar
Will Rodman
Caroline
Bright Eyes
Court Clerk



Descrição do filme

Planeta dos Macacos: A Origem (Rise of the Planet of the Apes) é um filme baseado na obra *La planète des singes* de Pierre Boulle (1912–1994). O filme inicia com uma caça a chimpanzés no Parque Nacional das Sequoias, localizado no Estado da Califórnia – EUA. Alguns são apreendidos em gaiolas e levados como cobaias para um laboratório onde o personagem Will Rodman (James Franco) é o cientista responsável pela pesquisa da droga denominada ALZ-112, desenvolvida na busca pela cura do Mal de Alzheimer.

Após os primeiros testes, ocorre um aumento da capacidade cognitiva de um dos macacos e precipitadamente o cientista Will tira conclusões generalizadas com base em um único resultado. Isso ocorre porque além de sua vontade como cientista, ele tem pressa, pois seu pai, Charles Rodman (John Lithgow), é vítima da doença e ele, corre contra o tempo, pensando em salvá-lo. Will consegue convencer seu chefe Steve Jacobs (David Oyelowo) a avançar a pesquisa para a fase de testes em humanos e para esse passo, ele convoca o conselho.

Na reunião, enquanto Will faz as considerações e apresenta os resultados, a equipe tenta preparar a cobaia para apresentação. Mas, diferentemente do que se esperava, a macaca reage agressivamente, consegue fugir da cela onde está presa e após invadir o espaço da

reunião é morta pelos seguranças. Steve determina a interrupção da pesquisa e decide pelo sacrifício de todas as cobaias envolvidas. Quando Franklin (Tyler Labine) cumpre o determinado, percebe que toda reação agressiva por parte da cobaia aconteceu por proteção a uma cria encontrada na jaula. Ele não consegue sacrificar o filhote e passa a tarefa para Will que, mesmo sabendo de todos os riscos, decide levá-lo e criá-lo em casa junto ao pai.

No decorrer de três anos vivendo na casa de Will, César, como é chamado o filhote, desenvolveu habilidades cognitivas que superaram em muito as de um humano na mesma idade. Will já havia percebido que o verde dos olhos de César era proveniente do efeito da droga ALZ-112, passado geneticamente para ele por sua mãe. Paralelamente, o quadro clínico do pai de Will se agravava com o avanço do Mal de Alzheimer.

Will decide levar para sua própria casa, doses da substância pesquisada e iniciar uma experiência com o próprio pai. A reação é imediata e logo após a aplicação da primeira dose, seu pai passa a demonstrar conexão com a realidade e volta a desenvolver atividades cotidianas. Já César, que encontra aberta uma das janelas da casa, decide dar uma volta pela vizinhança e termina agredido pelo vizinho. Will percebe que sua perna ficou ferida e o leva ao hospital do zoológico onde conhece Caroline (Freida Pinto), médica veterinária, que se tornará sua namorada.

César é levado algumas vezes para passear no Parque das Sequoias, reserva onde sua mãe foi caçada, conseguindo subir e pular em árvores, desenvolvendo atividades de sua natureza. Mas, paralelamente, passa também a questionar sua condição e desejar saber sobre sua história. Caroline toma conhecimento de tudo que está ocorrendo e mesmo não concordando com o que Will faz, segue ajudando-o.

O pai de Will volta a apresentar sinais do Mal de Alzheimer e acaba promovendo um desentendimento com o vizinho que culminará com a prisão de César em um centro de recolhimento. Will faz visitas periódicas a César, para quem a esperança de voltar para casa é cada dia menor, e conta a Steve Jacobs sobre a experiência realizada com o pai, convencendo-o ao retorno com a pesquisa, e passando a utilizar agora, uma cepa mais agressiva do vírus já desenvolvida por ele. Paralelamente, Will retorna ao centro de recolhimento, suborna o responsável e consegue a liberação de César.

Entretanto, para decepção de Will, César já organizava um plano de fuga com outros macacos e se recusa a voltar com ele. Posteriormente, César consegue escapar do centro, ir até a casa de Will e roubar da geladeira cilindros com amostras do ALZ-112. Após o retorno, César fura e espalha a substância nos corredores do centro de recolhimento para que todos os macacos tenham contato com a droga e conseqüentemente sofram alterações de suas capacidades cognitivas.

No dia seguinte, após um confronto com os seguranças, os macacos conseguem fugir e tem início uma perseguição policial ao bando liderado por César. Primeiramente, os macacos vão ao laboratório e libertam todas as cobaias do experimento ALZ-113. De lá, seguem para o zoológico e também libertam os macacos presos para serem apreciados pelos visitantes. Por fim, após um intenso conflito com policiais, onde ocorrem muitas mortes, tanto de homens quanto de macacos, César consegue chegar com seu grupo ao

Parque das Sequoias e tem seu último encontro com Will que lhe adverte sobre o perigo que corre e lhe convida para voltar em segurança para sua casa. César lhe responde afirmando que já está em casa e segue com o bando.

Franklin (Tyler Labine), membro da equipe de cientistas, foi contaminado pelo vírus ALZ-112 durante a pesquisa e contaminou Hunsiker (David Hewlett), piloto e vizinho de Will, que provavelmente espalhou o vírus pelo mundo, como sugere as imagens do final do filme que mostram o saguão do aeroporto e o painel de rotas internacionais de voos.



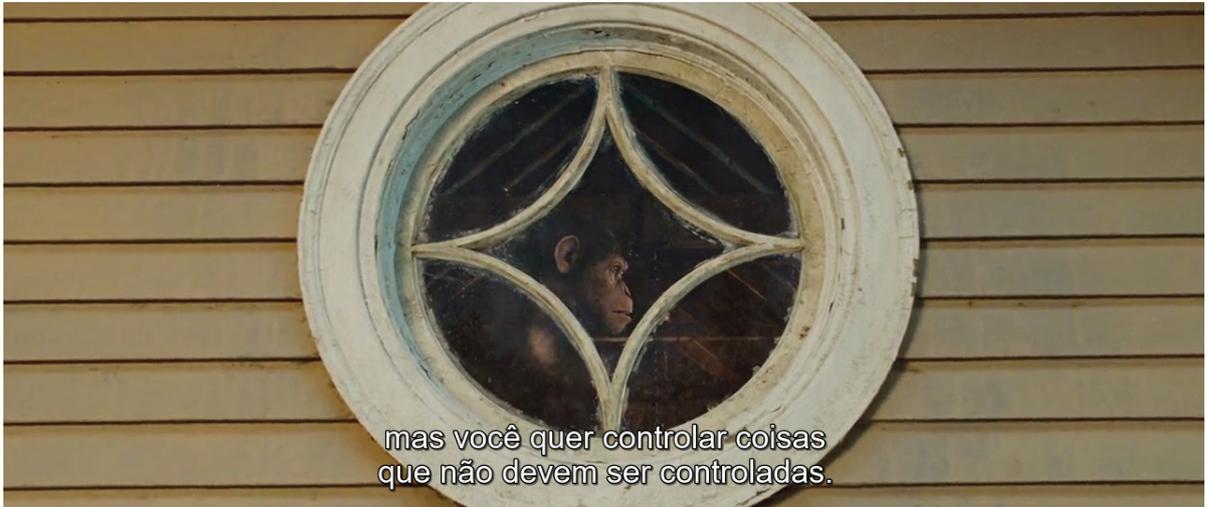
Plano de Aula

Tema: Filosofia do conhecimento

Conteúdos	Objetivos de aprendizagem	Atividades	Recursos didáticos
1. Conhecimento e ciência.	1.1 Distinguir conhecimento do senso comum e conhecimento científico. 1.2 Obter uma compreensão básica da origem do conhecimento conforme as teorias: empirista, inatista, criticista e positivista.	1. Apresentação do filme. 2. Análise da narrativa fílmica. 3. Leitura e abordagem da descrição do filme. 4. Leitura e debate da interpretação filosófica. 5. Elaboração de vídeo.	1. Filme: Planeta dos Macacos: A Origem (EUA/2011) Direção: Rupert Wyatt.
2. Ciência e tecnologia: valores e poder.	2.1 Compreender os valores cognitivos, éticos e políticos do trabalho científico. 2.2 Diferenciar a ciência antiga da moderna e as noções de técnica e tecnologia.		
3. Bioética.	3.1 Entender o espaço da ética aplicada como disciplina filosófica. 3.2 Identificar questões da bioética.		



Cena (00:29:28/01:44:56)/Conteúdo 1



Conhecimento e ciência

Will decide contar a César sobre a história da vida dele e escolhe como lugar o estacionamento da empresa GEN-SYS onde tudo começou. Na medida em que ele contava a história, tanto César quanto Caroline, passavam a tomar conhecimento sobre a pesquisa com o ALZ-112, sobre os fatos que levaram Will a cuidar de César e a experimentar a droga em seu próprio pai. Em seguida, Will segue para sua casa e passa a mostrar os dados da pesquisa para Caroline. Ela não concorda com a atitude dele e o considera errado por desejar controlar coisas que para ela não devem ser controladas. Enquanto o diálogo entre eles acontece, César, diante da janela do sótão, escuta toda a conversa e demonstra compreender.

Will conheceu Caroline ao procurar atendimento médico para César que estava ferido. A médica veterinária ficou admirada com a inteligência do macaco e com sua capacidade de comunicação com Will, através da língua de sinais. Os dois terminam se aproximando e iniciando um relacionamento, mas apesar de lidarem com animais, isso ocorria em sentidos bastante distintos: ele era um cientista e ela uma médica veterinária. Enquanto Caroline cuidava da saúde de animais, Will os utilizava como cobaias em pesquisas científicas.

A relação entre Will e César aconteceu porque, logo nos primeiros dias da chegada do filhote na casa do cientista, Will percebeu que César tinha os olhos verdes e isso indicava que ele havia herdado da mãe a alteração genética provocada pelo ALZ-112. Esse fato foi determinante para Will iniciar a experiência frustrada com humanos no laboratório, em sua própria casa e com seu próprio pai, que piorava a cada dia em função do avanço do Mal de Alzheimer. Mas, no decorrer da experiência e convivência, Will passa a lidar com César como um ser humano, e em contrapartida, perde o controle com o pai que volta a apresentar sinais da doença, demonstrando que a droga não produziu o resultado desejado em humanos.

A participação como cientista em uma determinada comunidade científica, pressupõe necessariamente, o saber prévio dos conhecimentos específicos e da ética necessária ao exercício da profissão. Esse saber, muito se distingue do conhecimento do senso comum. Para Aranha; Martins (2016):

O senso comum é o conhecimento que nos situa no cotidiano para compreendê-lo e agir sobre ele. Mais propriamente, trata-se de um conjunto de crenças, já que quase sempre se constitui pela tradição, de modo espontâneo e não crítico (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 301).

A experiência realizada por Will tem por base outras experiências anteriores, que sucessivamente possibilitaram o desenvolvimento da droga ALZ-112 e levaram a GEN-SYS a acreditar no seu poder de ação para combater o Mal de Alzheimer. Assim aconteceu ou vem acontecendo com drogas como a penicilina no combate à sífilis, os antiretrovirais no combate à AIDS, a quimioterapia no combate ao câncer.

Todavia, sabe-se que a noção de conhecimento científico, além de aspectos cognitivos, agrega entre outros, valores éticos e políticos. Na Idade Média, por exemplo, por força político-religiosa, a ciência foi obrigada a se posicionar contra conhecimentos já adquiridos na antiguidade sobre o movimento dos astros no universo e desprezar todo conhecimento adquirido pela humanidade no passado (ARANHA; MARTINS, 2016).

Na História da Filosofia, após a Idade Média, duas grandes correntes de pensadores se destacaram por suas teses sobre a origem do conhecimento. Conforme os **empiristas**, a experiência é o meio pelo qual adquirimos “a razão, com seus princípios, seus procedimentos e suas ideias.” (CHAUÍ, 2011, p. 83). Segundo Chauí (2011), para essa corrente de pensadores,

Nossos conhecimentos começam com a experiência dos sentidos, isto é, com as sensações. Os objetos exteriores excitam nossos órgãos dos sentidos e vemos cores, sentimos sabores e odores, ouvimos sons, sentimos a diferença entre o áspero e o liso, o quente e o frio, etc. As sensações se reúnem e formam uma percepção, ou seja, percebemos uma única coisa ou um único objeto que nos chegou por meio de várias e diferentes sensações. [...] De tanto algumas sensações [...] se repetirem sucessivamente no tempo, criamos o hábito de associá-las. Essas associações são as ideias. As ideias [...] são levadas à memória e, de lá, a razão as apanha para formar os pensamentos (CHAUÍ, 2011, p. 83).

A tese empirista foi defendida no decorrer da História da Filosofia por muitos pensadores, entre eles, destacaram-se: Francis Bacon (1561–1626), Thomas Hobbes (1588–1679), John Locke (1632–1704), George Berkeley (1685–1753) e David Hume (1711–1776), para quem as próprias ideias de universalidade e de necessidade não passam de meros hábitos psíquicos, pois também são firmadas a partir da “repetição de percepções sucessivas no tempo.” (CHAUÍ, 2011, p. 87). A imagem da cena destacada do filme mostra César na janela do sótão, cujo desenho será riscado por ele na parede da jaula do centro de recolhimento. Possivelmente, a ideia do diretor, é mostrar que o desenho para ele, tornou-se uma representação do mundo externo.

Outra corrente filosófica, os **inatistas**, acreditavam que além de nascer com os princípios racionais, o ser humano também nasce com algumas ideias inatas e que, por isso, são de

fato verdadeiras. Descartes (1596–1650), filósofo francês, considerado pai do racionalismo, nasceu aproximadamente vinte séculos depois de Platão (428 a.C.–347 a.C.). Ambos acreditavam no inatismo, isto é, criam que já nascemos com algumas ideias que não dependem da experiência. Para Platão, conhecer “é recordar a verdade que já existe em nós, é despertar a razão para que ela se exerça por si mesma” (CHAUÍ, 2011, p. 84) e nos permita distinguir o verdadeiro do falso. Para Descartes, a razão possui três tipos de ideias: as adventícias, provenientes de fora, da experiência; as fictícias, provenientes da fantasia criada a partir da combinação de ideias adventícias; as inatas, nascidas conosco, são inteiramente racionais e não dependem de nenhuma experiência sensível (CHAUÍ, 2011).

O filósofo alemão Immanuel Kant (1724–1804), na tentativa de superar o impasse entre racionalistas e empiristas, definiu o conhecimento como resultado da experiência que depende de algo pré-existente no sujeito do conhecimento. Conforme Aranha; Martins (2016), para Kant, a “*sensibilidade* é a faculdade receptiva, pela qual obtemos as representações exteriores, enquanto o *entendimento* é a faculdade de pensar ou produzir conceitos.” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 130). Todavia, para críticos da obra kantiana, apesar da sua tentativa de superação, sua filosofia redundou também em idealismo, pois ainda “que reconhecesse a experiência como fornecedora da matéria do conhecimento, não há como negar que é o nosso espírito, graças às estruturas a *priori*, que constrói a ordem do Universo.” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 132).

Após a tríade de pensadores, formada por Descartes, Hume e Kant, a questão acerca do conhecimento esteve presente na filosofia de vários pensadores. A possibilidade de estudo e manipulação da natureza e do ser humano com base na razão e sem interferência da fé, proporcionou o avanço do conhecimento e, sobretudo, o de cunho científico. A filosofia de Auguste Comte (1798–1857), filósofo francês, principal representante da doutrina positivista pautada pelo cientificismo, se destacou pela “concepção do cientificismo, que se caracteriza pela excessiva valorização da ciência, considerada como único conhecimento possível.” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 134).



Cena (00:08:16/01:44:56)/Conteúdo 2



Ciência, valores e poder

Após a morte Olhos Brilhantes (cobaia nº 9), mãe de César, Steve Jacobs determina a interrupção imediata da pesquisa e o sacrifício de todos os animais envolvidos, por acreditar que o comportamento agressivo do macaco foi ocasionado pela droga ALZ-112. Franklin tenta fazer com que ele mude de ideia, alegando que os macacos "são animais com personalidade que se apegaram a nós." (00:08:10). Com espanto, provavelmente pelo sentimento da consideração feita por Franklin, Steve Jacobs diz para ele que gerencia "uma empresa, não um zoológico de estimação." (00:08:16). Franklin cumpre a ordem dada, mas após o sacrifício de dez cobaias, descobre a presença de um filhote na jaula onde Olhos Brilhantes esteve mantida. Ele passa a decisão sobre o fim da cria para Will que a leva para sua própria casa.

A narrativa de *Planeta dos Macacos: A Origem* apresenta uma constante contraposição de valores implicados nas noções de vida e morte, emoção e razão, pessoal e profissional, ético e antiético. Apesar da imagem passada ao espectador do personagem Steve Jacobs ser predominantemente a de um capitalista frio que lida com a indústria farmacêutica, sobretudo, como negócio, o filme também mostra que sua determinação estava certa, pois Franklin morre e o vizinho de Will, que é piloto, se contamina e espalha a doença pelo mundo.

O conflito entre emoção e razão é constante na narrativa. O final feliz do filme emociona os espectadores, mas a decisão lógica é tomada por César ao reconhecer a floresta como seu habitat natural. As decisões tomadas por Will durante toda a trama são orientadas pela emoção em lugar da razão. Não garantem a neutralidade, imparcialidade e autonomia necessárias à atividade científica e resultam na disseminação de um vírus letal aos seres humanos.

A atividade científica visa primeiramente o conhecimento, ou seja, o valor cognitivo, e para isso, o cientista "precisa ser neutro, além de imparcial e autônomo, a fim de garantir

racionalidade e objetividade nas observações e pesquisas.” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 305). Todavia, além desse valor cognitivo que se espera do cientista é necessário considerar os valores morais e políticos envolvidos, pois a pesquisa científica requer investimentos de entes públicos ou privados interessados, tornando utópica a possibilidade de uma neutralidade científica.

Conforme Aranha; Martins (2016), imparcialidade, autonomia e neutralidade, são três características que garantem o valor cognitivo da ciência: a imparcialidade está relacionada ao método que deve ser explicitado e a série de dados empíricos que sustentam a conclusão e que deve ser verificável pela comunidade científica; a autonomia está relacionada às investigações que dependem da liberdade das instituições de pesquisa “para definir suas agendas voltadas para a produção de teorias imparciais e neutras.” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 304); a neutralidade está relacionada aos valores dos cientistas que na atividade devem ser exclusivamente, os cognitivos, deixando de lado, os valores morais e políticos. Portanto, devem ser imparciais: o método e os dados conclusivos da pesquisa; devem ser autônomas: as investigações; devem ser neutros: os cientistas (ARANHA; MARTINS, 2016).

A história de *Planeta dos Macacos: A Origem* foi contextualizada mostrando diversos entes envolvidos no trabalho científico e nos leva a refletir particularmente sobre a formação do cientista, “que não se restringe ao aprendizado de conteúdos, metodologias e práticas de pesquisa.” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 305). Para Aranha; Martins (2016),

[...] o futuro cientista adquire condições de examinar pressupostos de seu conhecimento e de sua atividade quando se descobre como pertencente a uma comunidade e capaz de identificar valores subjacentes à sua prática (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 305).

Compreender os valores éticos e políticos do trabalho científico, bem como o de qualquer outra atividade humana é necessário, tanto à formação científica, quanto a qualquer outra formação. Toda atividade humana deve orientar-se por princípios éticos e políticos que independentemente da temporalidade e espacialidade dos valores, visem essencialmente, o bem comum. A partir das diferenças do que se denomina por ciência antiga e ciência moderna torna-se mais perceptível os valores imbricados em torno da atividade científica. A ciência antiga é contemplativa, visa somente o conhecimento teórico e não intervém fazendo uso da tecnologia. Já a ciência moderna é interventiva, visa o conhecimento teórico para apropriação, controle e domínio, e intervém fazendo uso de toda a tecnologia disponível (CHAUÍ, 2011). A ciência moderna está diretamente ligada à ideia de tecnologia, cujo sentido pressupõe a consideração de um saber científico que “interfere nos resultados das pesquisas científicas.” (CHAUÍ, 2011, p. 304). De forma diferente, a noção de técnica refere-se a um saber prático elaborado a partir da observação que define “um conjunto de receitas e práticas para agir sobre as coisas.” (CHAUÍ, 2011, p. 303).



Cena (01:35:14/01:44:56)/Conteúdo 3



Bioética

Nas cenas finais do filme *Planeta dos Macacos: A Origem*, Will se encontra com César, lhe pede desculpas por tudo que aconteceu e lhe convida de volta para sua casa, prometendo-lhe proteção. César responde afirmando que já está em casa, referindo-se à Floresta de Sequoias, onde vivia sua mãe grávida dele, caçada como cobaia para a experiência laboratorial. Essa cena mostra, que a inteligência adquirida por César com a droga ALZ-112 e a experiência de ter a casa de Will como seu primeiro lar não foi suficiente para fazê-lo rejeitar seu habitat natural.

As três cenas destacadas nessa unidade didática refletem, entre outras, a questão acerca da possibilidade de neutralidade científica. Para Aranha; Martins (2016), questões dessa natureza, tão recorrentes do mundo contemporâneo, passaram a exigir um diálogo multidisciplinar entre profissionais de diversas áreas, incluindo pessoas leigas, e foi o fundamento da ética aplicada, um ramo contemporâneo da filosofia, que tem por objetivo “deliberar sobre problemas práticos que exigem justificativa racional.” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 168). Entre outros, a bioética é um ramo dessa ética que, entre inúmeros outros temas, discute a utilização de animais como cobaias em experimentos científicos. A ecoética ou ética ambiental trata das relações do ser humano com a natureza e a ética dos negócios ou ética empresarial, aborda a responsabilidade social de empresas (ARANHA; MARTINS, 2016).

O filme *Planeta dos Macacos: A Origem*, longe de ter um enredo específico, tateia, por assim dizer, por vários conteúdos de cunho filosófico, a saber: a liberdade, a linguagem como construção da realidade social, o conhecimento, a sociedade científica, etc. Essa última, por exemplo, vem sendo discutida por vários teóricos da filosofia. Hans Jonas (1903–1993), filósofo alemão, alerta, em sua obra *O Princípio Responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*, para os problemas ocasionados pelas novas tecnologias que têm mudado substancialmente o ser humano e o meio natural.

Para o filósofo, a condição tecnológica do período pós-moderno demonstrou que é preciso repensar os princípios éticos que, até então, nortearam o agir humano, uma vez que a ética tradicional, focada no indivíduo e dirigida ao agir, estava voltada exclusivamente para o comportamento moral e a justiça social. Agora, com o avanço científico e tecnológico, as ações humanas se tornaram uma ameaça à alteridade e à continuidade da vida, tornando-se preocupante para com os seres “não-humanos” e os “ainda-não-existentes”.

Hans Jonas propõe, então, a **bioética da responsabilidade**, sugerindo que tal poder seja limitado por meio de freios voluntários, sintetizados no seguinte imperativo: “age de tal maneira que os efeitos de tua ação não comprometam ou coloquem em risco a possibilidade de continuidade da vida futura.” (JONAS, 2006, p. 47). Em outras palavras, os excessos tecnológicos, nas mãos de governantes cientificamente leigos, como aponta o astrônomo Carl Sagan (1934–1996) em seu livro *O Mundo Assombrado pelos Demônios*, podem permitir que organizações ou pessoas inescrupulosas causem efeitos irreversíveis à humanidade e à vida no planeta. No filme *Planeta dos Macacos: A Origem*, além do efeito esperado da droga em pacientes com Mal de Alzheimer não acontecer, ela foi letal aos seres humanos e alteraram a consciência dos macacos.

Pensando no mesmo problema ético, mas de outra perspectiva, o filósofo australiano Peter Singer (1946), em seu livro *Libertação Animal* (2010), tece críticas ferrenhas contra a utilização de animais em experiências. A apologia de tais experiências, afirma a necessidade dos experimentos, uma vez que, teoricamente, eles aliviam mais sofrimentos, do que os provocam, já que podem curar milhares de pessoas, ou até mesmo animais, com as descobertas alcançadas a partir das pesquisas. No filme *Planeta dos Macacos: A Origem*, o desejo de Will para encontrar uma cura para o Mal de Alzheimer é de ordem pessoal e, aliado aos interesses capitalistas da indústria, representa de forma geral, uma irresponsabilidade com a vida e com o meio-ambiente.

No entender de Singer (2010), por se mostrarem desprovidos de qualquer caráter de relevância ou urgência, a maioria destes experimentos, deveria cessar imediatamente, e, para aqueles experimentos que se mostrassem relevantes, deveriam ser buscadas alternativas de substituição do uso dos animais como cobaias.



Atividade proposta

Entrevista

1

Divisão da turma em grupos.

2

Enumeração das filosofias citadas na unidade didática.

3

Elaboração por cada grupo de perguntas relacionadas às visões sociais, políticas, culturais e científicas desses filósofos.

4

Entrevista com professores de disciplinas diversas sobre as questões elaboradas.

5

Apresentação para a turma.



Referências da unidade didática

PLANETA DOS MACACOS: A ORIGEM (*Rise of the Planet of the Apes*). Direção de Rupert Wyatt. Dune Entertainment Chernin Entertainment. Big Screen Productions. Ingenious Film Partners. Los Angeles - Califórnia (EUA): Lightstorm Entertainment, 2011. 1 DVD (105 min).

ARANHA, Maria L. de A; MARTINS, Maria H. P. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 2016.

CHAUÍ, Marilena. **Iniciação à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2011.

JONAS, Hans. **O Princípio Responsabilidade**: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2006.

SAGAN, Carl. **O Mundo Assombrado pelos Demônios**. São Paulo: Cia das letras, 1996.

SINGER, Peter. **Libertação Animal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.



ORA DEL OSCAR®!
A LA MEJOR
CULA EXTRANJERA

GANADORA
AL GLOBO DE ORO
MEJOR PELÍCULA
EXTRANJERA

14 PREMIOS GOYA
INCLUYENDO
MEJOR PELÍCULA
MEJOR DIRECCIÓN
MEJOR ACTUACIÓN



venezia 61
concorso

PREMIOS VENEZIA
(VENICE FILM FESTIVAL)
GANÓ PREMIO ESPECIAL
DEL MEJOR JURADO,
AL MEJOR ACTOR Y LA MEJOR
PELÍCULA INTERNACIONAL

JAVIER BARDEM

MAR ADENTRO

una película de
ALEJANDRO AMENÁBAR



Filme: Mar Adentro (Espanha/Itália/França, 2002)

Tema: Filosofia Moral





Ficha técnica do filme

FILME
GÊNERO/DURAÇÃO
PRODUÇÃO/ANO
DIREÇÃO

Mar Adentro
Drama - 125 min
Espanha/Itália/França - 2004
Alejandro Amenábar

ELENCO

ATOR

Javier Bardem
Belén Rueda
Lola Düenas
Mabel Rivera
Tamar Novas

PERSONAGEM

Ramon Sampedro
Julia
Rosa
Manuela Sampedro
Javier Sampedro



Descrição do filme

Mar Adentro é um filme baseado em um fato da vida real. O personagem central da história é Ramón Sampedro (Javier Bardem), um marinheiro que ficou tetraplégico após um acidente de mergulho e tenta na justiça o direito de se matar. Ramón foi cuidado pela mãe desde o acidente até a morte dela. A partir daí passou a viver sobre os cuidados da cunhada Manuela Sampedro (Mabel Rivera), do irmão José (Celso Bugallo), do pai Joaquin (Joan Dalmau) e do sobrinho Javier Sampedro (Tamar Novas).

Ramón nunca aceitou o uso da cadeira de rodas e seu único contato visual com o mundo externo ocorre através da janela do sobrado onde vive acamado há vinte e seis anos. A partir de projetos desenvolvidos pelo próprio Ramón, dois mecanismos foram montados pelo sobrinho e pelo pai para lhe permitir algumas ações através da cabeça: o primeiro permitiu que ele escrevesse sobre o papel, utilizando uma caneta sustentada pelos lábios; o segundo permitiu que ele atendesse ao telefone, através de uma corrente acionada com a boca.

Além da família de Ramón, participam diretamente da trama: Gené (Clara Segura), que representa uma organização imbuída na luta em defesa do direito à eutanásia; Júlia (Belén Rueda), advogada e portadora de uma doença degenerativa que se aproxima de

Ramón para defendê-lo diante do tribunal; Rosa (Lola Dueñas), uma mulher que através da televisão toma conhecimento do desejo de Ramón e vai ao seu encontro para tentar convencê-lo a mudar de ideia.

O enredo do filme pode ser contado em três momentos. O primeiro é o da aproximação de Júlia como advogada empenhada em ajudar a Ramón. Ela é recebida por Gené que a conduz ao primeiro encontro com Ramón. Após a apresentação, Júlia inicia um interrogatório com ele e tudo é anotado por Marc (Francesc Garrido), um colega de trabalho que a acompanha durante a viagem. Ela lhe pergunta sobre seu desejo de morte e ele responde afirmando que não considera digna a vida em tais condições.

Paralelamente Rosa assiste a Ramón pela TV que fala em defesa do seu direito ao suicídio e, no dia seguinte, o procura em sua residência para tentar convencê-lo a mudar de ideia. Ramón reverte os argumentos utilizados por Rosa e lhe ofende dizendo que ela é uma mulher frustrada a procura de um sentido para a própria vida.

Depois de uma viagem a sua cidade, Júlia retoma o contato com Ramón iniciando uma investigação sobre a vida dele antes do acidente. Ramón considera o mar como aquele que lhe deu e lhe tirou a vida, pois trabalhou em navios cargueiros e conheceu o mundo nessas viagens. Viveu por muito tempo no mesmo mar onde aconteceu o acidente que lhe deixou tetraplégico.

Enquanto Ramón falava, Julia via as fotos fornecidas por Manuela e uma moça que aparece em muitas delas lhe chama a atenção. Tratava-se de uma ex-namorada que Ramón recusou após o acidente por se sentir incapacitado para amar no estado em que passou a viver. Manuela também disponibiliza para Júlia os escritos produzidos por Ramón durante o tempo em que vive acamado e ela lhe propõe a publicação, afirmando que poderia favorecê-lo diante da justiça. Ramón reage inicialmente indagando se além de advogada ela era escritora, mas, posteriormente, concorda com a publicação. Contudo, Julia sofre um enfarto, previsível pela doença que lhe atinge e se mantém afastada por algum tempo em processo de reabilitação fisioterápica.

Durante a internação, ela recebe a visita de Gené, quando manifesta seu desejo de se tornar membro da organização e de posteriormente suicidar-se. Gené lhe adverte que o objeto da organização é o direito à liberdade e não o direito à morte. Paralelamente, uma entrevista com Ramón é noticiada na televisão e logo após é apresentada a opinião de um padre, também tetraplégico, que atribui o desejo de morte de Ramón à falta de atenção e amor pela família. Alguns dias depois, o religioso resolve fazer uma visita a Ramón e além de ter seu objetivo frustrado diante dos seguros argumentos dele, ainda ouviu o desabafo de Manuela que ficou bastante ofendida com as declarações feitas pelo padre na TV.

Rosa, cuja presença é sempre evitada por Manuela, volta a se encontrar com Ramón e sofre um segundo desconforto. Ela disse que faria tudo para ajudá-lo, mas recuou depois que ele lhe disse sobre um plano que o ajudaria a morrer e não comprometeria ninguém. Júlia que ainda não havia se restabelecido completamente, após alguns meses, volta a visitar Ramón, já em uma cadeira de rodas. Durante o encontro, ela promete a ele que após a publicação do livro, lhe trará um exemplar, o ajudará no suicídio e logo após se suicidará. Ela se dirige a ele, chamando-o por amor.

O segundo período representa uma fase de expectativa do retorno de Júlia. Acontece uma audiência para julgar o pedido de suicídio de Ramón. Mesmo contra a sua vontade, ele comparece a audiência sem nutrir qualquer expectativa. Seu pedido é rejeitado e logo após o julgamento ele se encontra com Rosa que estava presente. Enquanto circulam pelos jardins, ele diz a ela que a única prova de amor verdadeiro a ele, será dada por aquela pessoa que o ajudará a morrer.

As cenas seguintes mostram Júlia segurando um exemplar do livro na gráfica, depois olhando para a substância que utilizará para o suicídio e logo após na praia chorando nos braços do marido. Javier recebe a correspondência enviada por ela e entrega para o tio. Dentro do livro havia um bilhete enviado por Júlia e seu conteúdo não é lido para o espectador, mas a expressão de Ramón revela o fracasso de seu plano com ela.

À noite, ele tem uma crise nervosa e Manuela o socorre administrando vários comprimidos, provavelmente, fortes calmantes. Ele dorme e só acorda no outro dia às 11 horas, próximo a Manuela que está a lhe observar. Manuela lhe fala que Rosa havia ligado três vezes e ele decide retornar a ligação. Rosa chega à casa de Ramón e uma nova expectativa se abre mesmo diante do pessimismo e desconfiança já instalados após tantas decepções.

O terceiro e último período se inicia. Rosa diz a Ramón que não tem dúvida do amor que tem por ele e que por ele ter dito que a pessoa que o amava seria aquela que o ajudaria a morrer, ela estava ali para conhecer o plano e ajudá-lo a realizar. A princípio, o pessimismo enraizado ao longo de tantos anos fez com que ele desconfiasse dela, mas não demorou muito para que ele lhe falasse tudo.

As cenas finais são de despedida entre Ramón, Manuela, José, o pai de Ramón e seu sobrinho Javier, para quem ele declarou um sentimento de paternidade. O suicídio ocorre conforme o plano de Ramón, em Boiro, cidade onde Rosa reside.



Plano de Aula

Tema: Filosofia Moral

Conteúdos

1. Felicidade, liberdade e autonomia.

2. Os valores.

3. Moral e ética.

Objetivos de aprendizagem

1.1 Compreender implicações entre os conceitos de felicidade e liberdade.

1.2 Demonstrar a liberdade como questão filosófica.

1.3 Reconhecer a autonomia como experiência de si em relação com outros.

2.1 Avaliar a natureza do valor.

2.2 Analisar a relação entre valores e moral

3.1 Distinguir ética e moral.

Atividades

1. Apresentação do filme.

2. Análise da narrativa fílmica.

3. Leitura e abordagem da descrição do filme.

4. Leitura e debate da interpretação filosófica.

5. Elaboração de vídeo.

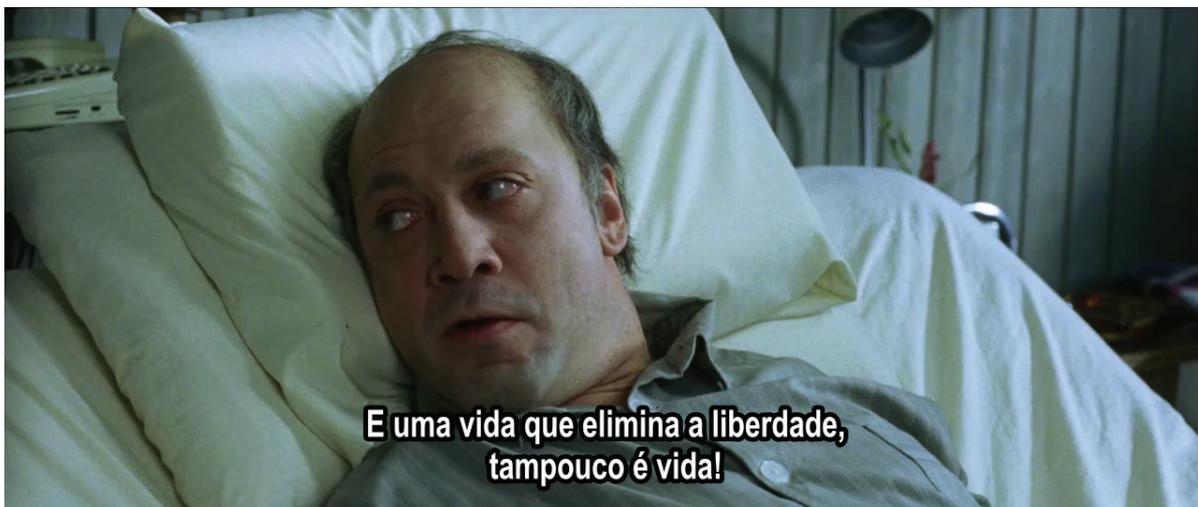
Recursos didáticos

1. Filme: **Mar Adentro** (Espanha, França e Itália/2004)
Direção: Alejandro Amenábar.

2. Música: **Estado Violência** (Titãs).



Cena (01:08:37/02:05:52)/Conteúdo 1



Felicidade, liberdade e autonomia

Ramón Sampedro foi vítima de um acidente que o deixou tetraplégico, condição em que a paralisia afeta as quatro extremidades do corpo e a musculatura do tronco, tornando a vítima desprovida de autosuficiência. O acidente de Ramón, como mostra o filme, ocorreu como resultado de um salto de cabeça no mar, exatamente no momento em que a maré recuava e o volume de água era insuficiente para evitar o impacto com a areia no fundo do mar. O resgate de Ramón, logo após o acidente, o livrou da morte por afogamento, mas o condenou a viver sob limitações tão extremas, que em nenhum momento após o acidente ele vacilou sobre seu desejo de morte.

A cena destacada acima mostra uma declaração de Ramón, que inverte a relação entre vida e liberdade feita pelo Pe. Francisco de Galgar, também tetraplégico, que não considera como fruto da liberdade, a decisão sobre o fim da própria vida. A visita do religioso à Ramón foi uma tentativa de convencimento de um cético convicto de sua vontade, por um religioso resignado a vontade de um ente, que para ele tem o poder e o direito de decidir pela vida de todos. Ramón não está preocupado com conceitos, nem tão pouco com causas: ele luta em nome dele e da liberdade que lhe restou após o acidente. Se os conceitos e as causas assumem um caráter universal e se tornam leis religiosas, políticas e judiciais, isso ocorre porque, para ele, essas instituições possuem a necessidade de estabelecer regras e padrões, sempre fundamentados nas ideologias daqueles que, por ora, detém o poder.

A discussão sobre a liberdade contrapõe o corpo e a mente, a razão e a fé. As perspectivas de onde falam Ramón e o Pe. Francisco de Galgar são distintas e opostas. Ramón fala em nome dele e não dos tetraplégicos ou de qualquer grupo empenhado na luta pelo direito à liberdade de decidir sobre a própria vida. O Pe. Francisco de Galgar é um representante religioso e a condição em que vive é encarada como desígnios de um mundo regido pela vontade de Deus. Trata-se de pontos de vista diferentes, que podem ser refletidos a partir de questões, tais como: A vida de um corpo com movimento e sensibilidade limitados à

cabeça, e totalmente dependente de terceiros, pode ser compreendida como vida? A nossa vida nos pertence? Qual o lugar da liberdade nessa vida de um corpo/cabeça? Qual a possibilidade de felicidade numa liberdade tão limitada? A desistência do Pe. Francisco de Galgar à tentativa de convencimento de Ramón demonstra a fragilidade de argumentos blindados à questionamentos mais críticos? Manuela, que se sentiu muito ofendida pelas declarações do religioso à família de Ramón é aquela que cuida do cunhado, procura não intervir entre os pensamentos dele e assume a responsabilidade pelo necessário.

Os conceitos de felicidade e de liberdade ocuparam lugar de destaque no pensamento de importantes filósofos desde a Filosofia Antiga até a Filosofia Contemporânea. Segundo Gallo (2016), para Aristóteles, a felicidade é o mais alto de todos os bens que se pode alcançar pela ação e o bem é a finalidade de toda ação, mas nossas ações se sustentam em valores, cuja relatividade termina por relativizar a própria ideia de bem (GALLO, 2016). Para o filósofo,

[...] a pergunta sobre o que é a felicidade não é respondida igualmente por todos. Cada um de nós responde de uma forma singular. Essa singularidade na resposta é partilhada por outros indivíduos com os quais convivemos. Portanto, no processo de nossa educação familiar, religiosa e escolar aprendemos a identificar o ser feliz com os valores que sustentam nossas ações (Aristóteles. In: GALLO, 2016, p.54).

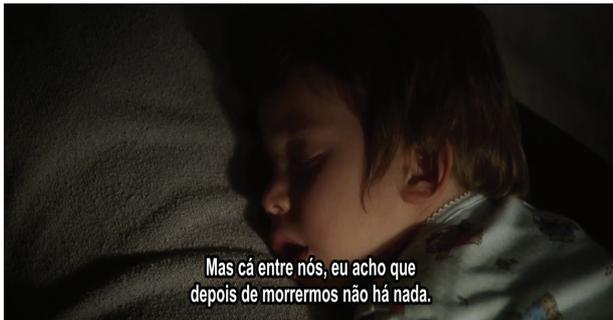
Para Aristóteles, a felicidade é a causa do processo civilizatório e está presente em tudo e em todas as instituições que o homem criou ao longo dos tempos, incluindo todas as filosofias (GALLO, 2016). Entretanto, para decidir sobre o que criar e mesmo imbuído do propósito de felicidade, sempre será necessário ao homem fazer escolhas e nelas estarão envolvidos componentes que decorrem da razão e também da emoção. Assim, para Aristóteles, a capacidade de escolher é o próprio exercício da liberdade e a escolha definirá "o caráter de um ser humano. Suas virtudes se manifestam nas escolhas que realiza no curso de sua condição mortal." (GALLO, 2016, p. 55).

A concepção aristotélica de liberdade, conforme Chauí (2011), "se opõe ao que é condicionado externamente (necessidade) e ao que acontece sem escolha deliberada (contingência)." (CHAUÍ, 2011, p. 290). A liberdade, para Aristóteles, se opõe a ações que não são deliberadas pelo sujeito (reações) e se aproxima do que provém do possível, do que resulta do sujeito (ações). O necessário não pode deixar de ser, o contingente é puro acaso e o possível, um espaço de decisão voluntária. Filosofias posteriores à filosofia aristotélica relacionaram a racionalidade à vontade, que podem caminhar juntas, num mesmo sentido, ou separadas, em sentidos opostos. No primeiro caso, a liberdade será ética.

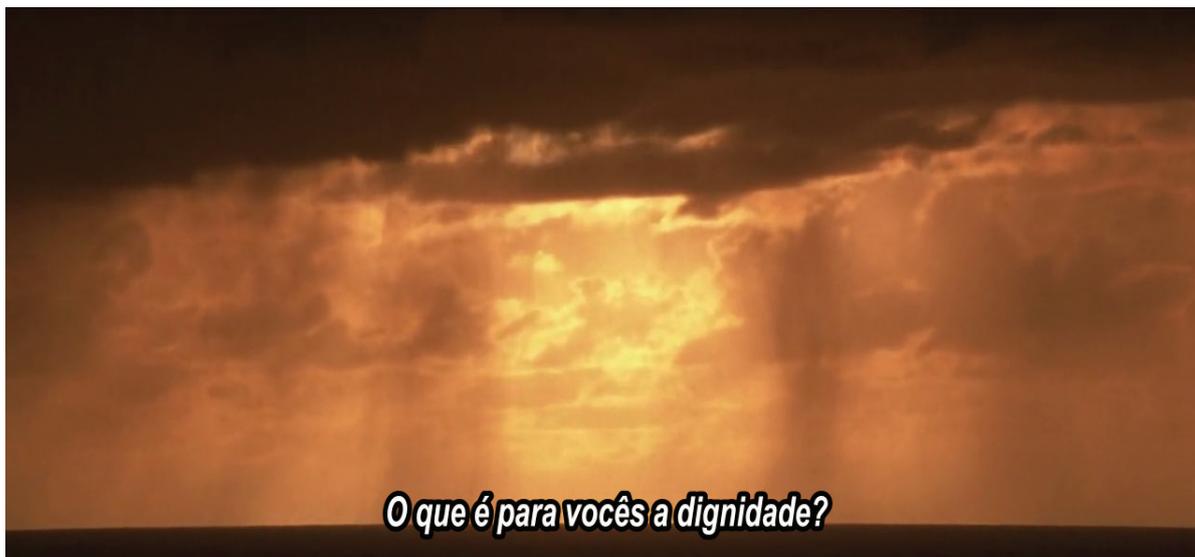
Na História da Filosofia, encontramos diversas concepções de liberdade. Para Sartre, conforme Chauí "estamos condenados à liberdade." (CHAUÍ, 2011, p. 291). Uma afirmação aparentemente paradoxal, pois quem está condenado, não está livre. Mas, bastante lógica, pois até mesmo aquele que decide não optar, não agir, decide porque é livre para isso. A liberdade não é dada como opção, mas é, sobretudo, condição do ser humano. Para Chauí (2011), Sartre pretende dizer que,

[...] para os humanos, a liberdade é como a necessidade e a fatalidade, não podemos escapar dela. É ela que define a humanidade dos humanos, sem escapatória (CHAUÍ, 2011, p. 291).

Sartre é um filósofo existencialista. A filosofia existencialista se opõe à filosofia essencialista, pois para a primeira a existência não é precedida de alguma essência. Ou seja, não há um todo, como “a natureza (no caso dos estóicos), a substância (no caso de Espinosa) ou o espírito como história (no caso de Hegel).” (CHAUI, 2011, p. 291). Para as filosofias essencialistas, a liberdade é condicionada ao poder do todo. Trata-se de uma liberdade mais próxima à concepção do Pe. Francisco de Galgar, que implica em um agir em consonância com uma natureza, que no seu caso, é regida pela vontade de Deus. Já o pensamento de Ramón se aproxima das perspectivas filosóficas existencialistas, que não unem necessidade e liberdade. Sua decisão é mais livre por ser mais autônoma. Isso pode ser verificado nessas cenas finais do filme:



A ideia de autonomia é outra noção cujo sentido não se separa das ideias de felicidade e de liberdade, pois “nossa ‘experiência de ser’ [...] não é solitária, mas depende das amizades, do amor, do erotismo e, nesse sentido, de como compreendemos nosso corpo, nossos sentimentos e a relação com os outros” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 205). A autonomia se contrapõe à heteronomia, por um lado, quando as regras morais são aceitas sem críticas por nós, geralmente antes da adolescência, e, por outro lado, à alienação, quando condutas aparentemente autônomas, não passam de respostas a “mecanismos de repressão [que] exercem influência na sociedade como instrumentos de controle dos desejos, seja para estimulá-los, seja para reprimi-los.” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 205).



Os Valores

Ramón Sampiedro em seu vídeo final pergunta a juízes e a autoridades políticas e religiosas sobre o significado do termo dignidade para eles. Logo após, afirma que independentemente da resposta deles, considera indigna a condição em que passou a viver após o acidente e que sua luta durante todo o tempo se deu na tentativa de por fim à própria vida de forma digna. Como isso não foi possível, ele recorreu à ilegalidade contando com a ajuda de mãos amigas para executar o plano idealizado por sua própria mente. Ramón tentou sem sucesso, diante da justiça de seu país, por vinte e sete anos, o direito ao suicídio assistido (ajuda para morrer).

Em 2015, a BBC de Londres, publicou uma matéria sobre uma pesquisa que relatava a existência de cinco países em todo o mundo onde o suicídio assistido era permitido e os pacientes autorizados à auto-aplicação de drogas letais, e quatro que permitiam a eutanásia, quando o coquetel letal é aplicado no paciente por médicos. No Brasil, as duas práticas são proibidas. Em 2006, por meio de resolução, o Conselho Federal de Medicina autorizou uma prática conhecida por ortotanásia: quando os médicos podem interromper o tratamento de um doente terminal, se for o desejo do paciente ou do responsável legal no caso de seu impedimento. Isso significa que o paciente deixa de ser tratado visando o controle da enfermidade e passa a ser cuidado, buscando a ausência de sofrimento. (<https://www.bbc.com/portuguese/noticias>).

Essa diferença entre as leis sobre o suicídio assistido, a eutanásia, o aborto, a pena de morte e outros temas polêmicos, ocorrem porque esses temas dividem opiniões ao redor do mundo. Por isso, a norma de direito positivo pode ser muitas vezes injusta para alguns, como foi para Ramón no filme *Mar Adentro*. Para Aranha; Martins (2016), o filósofo e jurista austríaco Hans Kelsen (1881–1973),

[...] propôs a forma mais elaborada do *positivismo jurídico*, ao sustentar que a norma de direito positivo pode ser válida mesmo que seja injusta. Ele justifica sua

posição afirmando que a justiça é um valor relativo: por mudar de acordo com o tempo e o espaço, não pode ser usada como critério adequado para fundamentar a validade da norma jurídica (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 250).

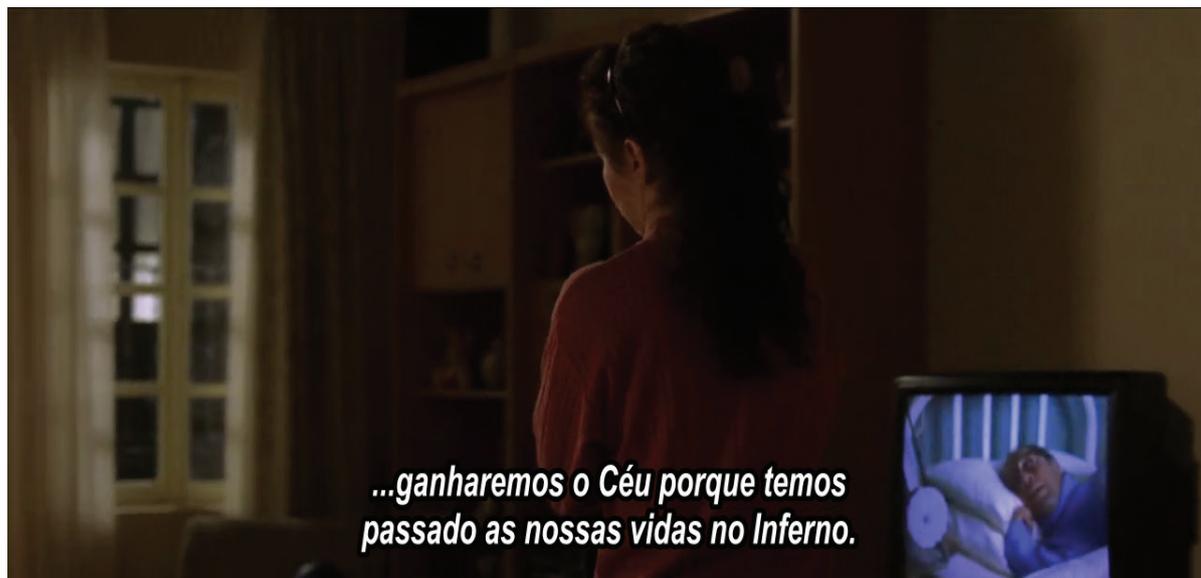
O direito do **positivismo jurídico** da forma elaborada por Kelsen e que é a base da norma jurídica dos Estados contemporâneos está separado da moral. Na medida em que vale como norma jurídica, o direito positivo não pode ser relativizado como a moral. Do ponto de vista moral, o suicídio assistido reivindicado por Ramón, pode ser justo para uns e injusto para outros, varia conforme valores que dependem da cultura e que fundamentam a moral de cada lugar e de cada tempo. (ARANHA; MARTINS, 2016). Para Chauí (2011), a ética possui uma estreita relação com a ideia de violência e mesmo considerada a relatividade dessa noção em função dos tempos e dos lugares, há nesse termo, um “fundo comum contra o qual os valores éticos são erguidos” (CHAUÍ, 2011, p. 265) e simultaneamente, sobre eles, as leis também serão elaboradas.

Fundamentalmente, a violência é percebida como exercício da força física e da coação psíquica para obrigar alguém a fazer alguma coisa contrária aos seus interesses e desejos, contrária ao seu corpo e à sua consciência, causando-lhes danos profundos e irreparáveis como a morte, a loucura, a autoagressão ou a agressão aos outros. Quando uma cultura e uma sociedade definem o que entendem por mal, crime e vício, definem aquilo que julgam violência contra um indivíduo ou contra o grupo. Simultaneamente, erguem os valores positivos – o bem, o mérito e a virtude – como barreiras éticas contra a violência (CHAUÍ, 2011, p. 265).

O suicídio, contudo, seguindo a relação entre ética e violência como fundamento da lei, é visto pela grande maioria dos Estados como um crime contra si mesmo. Em alguns países e em situações específicas, como já foi dito, o ato é permitido. Talvez, porque, os valores fundamentados na moral vigente e conseqüentemente nas leis, estejam menos vulneráveis à influências religiosas, o que lhes permitem também, uma indagação mais crítica do próprio significado da noção de **valor**.



Cena (00:13:53/02:58:09)/Conteúdo 3



Moral e Ética

A cena destacada acima tem a fundo a TV da casa de Rosa que transmite um vídeo gravado por Ramón com a finalidade de sensibilizar as autoridades quanto à condição em que vive e pelo direito ao suicídio assistido. As fortes declarações de Ramón deslocam a atenção dela. Céu e inferno, dor psicológica, chorar rindo, são expressões presentes no discurso dele, que ao aproximar ideias opostas pretende provocar uma reflexão mais apurada sobre elas. Suas afirmações referem-se a juízos de valor, pois, atribuídos aos termos, contrapõem qualidades que revelam atração ou repulsa daquele que o assiste. **Céu** e **inferno** (valores religiosos) são atribuídos ao lugar de destino após a morte, daqueles que vivem como **bons** ou **maus** (valores morais). **Dor psicológica** implica em contrapor as ideias de corpo e mente (juízos de realidade). A dor enquanto expressão do corpo, dita, como expressão da mente, reflete uma provocação acerca de valores morais. **Chorar rindo** associa as ideias opostas de tristeza e de felicidade, que no caso de Ramón, reflete o desespero de um **rir de tanto chorar**, em contraposição ao mais comum **chorar de tanto rir** (ARANHA; MARTINS, 2016).

Os valores constituem a base da moral, um conjunto de normas que orientam o comportamento humano e que variam entre comunidades e ao longo dos tempos. Para Cotrim; Fernandes (2010),

[...] o ser humano age no mundo de acordo com **valores**, isto é, a partir daquilo que tem maior importância ou é prioridade para ele segundo certos **códigos morais**. Isso significa que as coisas e as ações que um indivíduo realiza podem ser hierarquizadas conforme as noções de bem e de justo compartilhadas por um grupo de pessoas, em um determinado momento. Em outras palavras, o ser humano é **um ser moral**: um ser capaz de avaliar sua conduta a partir de valores morais (COTRIM; FERNANDES, 2010, p. 291).

Dessa forma, torna-se possível perceber a importância dos valores para a filosofia que, a partir do século XIX, tornou-se objeto de uma disciplina filosófica, a axiologia (teoria dos

valores). Os termos gregos *axia* ou *axios* fazem referência ao preço ou valor de coisas e de pessoas. A axiologia é relacionada com maior frequência na filosofia aos valores morais, mas seus estudos atingem os valores estéticos, políticos, econômicos, vitais, lógicos, religiosos, de utilidade (ARANHA, 2012, p. 171).

De forma semelhante, a moral por sua importância como sistemas variáveis de normas e proibições pelo ser humano ao próprio ser humano, tornou-se também objeto de disciplina filosófica. A ética, cuja etimologia provém do termo grego *ethikos* e pode ser compreendida como modo de ser ou comportamento, é a disciplina filosófica que estuda a moral. (COTRIM; FERNANDES, 2010). A ética, como disciplina filosófica, está voltada para a "reflexão e princípios que fundamentam a vida moral" (ARANHA; MARTINS, 2012, p. 164) e que podem ser avaliados por diferentes perspectivas. No caso das noções de bem e de mal,

[...] respondemos diferentemente caso o fundamento da moral esteja na ordem cósmica, na vontade de Deus, na natureza humana, ou em nenhuma ordem exterior à própria consciência (ARANHA; MARTINS, 2012, p. 164).

O diálogo entre Ramón e o Pe. Francisco de Galgar mostra a diferença entre a compreensão das noções de bem e de mal fundamentadas a partir da própria consciência e a partir da vontade de Deus, respectivamente. *Mar Adentro* é um drama sobre compreensões da vida e da morte que para nós não são simples acontecimentos biológicos, pois "os animais começam e acabam, somente o ser humano vive e morre, isto é, existe." (CHAUÍ, 2011, p. 293). Se, como afirmam os filósofos existencialistas, nossa existência precede nossa essência, só após a morte, final da nossa existência, revelar-se-á nossa essência.

Ramón tentou durante todo o tempo, após o acidente que lhe deixou tetraplégico, o direito a uma morte justa. O conflito de ideias, entre ele e o padre, ocorre no campo das normas morais, e entre ele e o Estado, no campo das normas jurídicas. Entre essas normas há aspectos comuns, mas as últimas se traduzem em um código formal, permitindo a coercibilidade do infrator, enquanto as primeiras não. (COTRIM; FERNANDES, 2010). A tetraplegia não permite à Ramón condições para cometer o suicídio. Ele conta com apoio moral de parte da sociedade, mas não é contemplado pela justiça pelo direito ao suicídio assistido.

Assim, as cenas finais do filme podem ser compreendidas, como ação de amigos que amam Ramón e por isso o ajudaram a cumprir seu desejo, ou, ainda, como ação de um grupo de assassinos empenhados na morte de um amigo. Dependerá dos valores considerados e conseqüentemente da perspectiva moral assumida.



Texto Complementar

ESTADO VIOLÊNCIA

(Titãs)

Sinto no meu corpo
A dor que angustia
A lei ao meu redor
A lei que eu não queria

Estado Violência
Estado Hipocrisia
A lei não é minha
A lei que eu não queria

Meu corpo não é meu
Meu coração é teu
Atrás de portas frias
O homem está só

Homem em silêncio
Homem na prisão
Homem no escuro
Futuro da nação
Homem em silêncio
Homem na prisão
Homem no escuro
Futuro da nação

Estado Violência
Deixem-me querer
Estado Violência
Deixem-me pensar
Estado Violência
Deixem-me sentir
Estado Violência
Deixem-me em paz ... (3x)



Atividade proposta

Elaboração de vídeo

1

Organize a turma em dois ou quatro grupos de alunos.

2

Designe para cada um dos grupos uma pesquisa através da internet, jornais ou outros meios de comunicação, de casos relacionados ao suicídio assistido e a eutanásia, selecionando opiniões e imagens diversas sobre o tema.

3

Proponha para cada grupo, a elaboração de um vídeo de 10 a 15 minutos, como forma de apresentação do material pesquisado, tendo como fundo a música Estado Violência (Titãs) ou outra, cuja letra tenha relação com o tema da unidade didática.



Referências da unidade didática

MAR ADENTRO. Direção de Alejandro Amenábar. Madrid (Espanha): Sogecine Himenóptero, 2004. 1 DVD (125 min).

ARANHA, Maria L. de A; MARTINS, Maria H. P. **Filosofando:** introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 2016.

COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. **Fundamentos de Filosofia.** São Paulo: Saraiva, 2010.

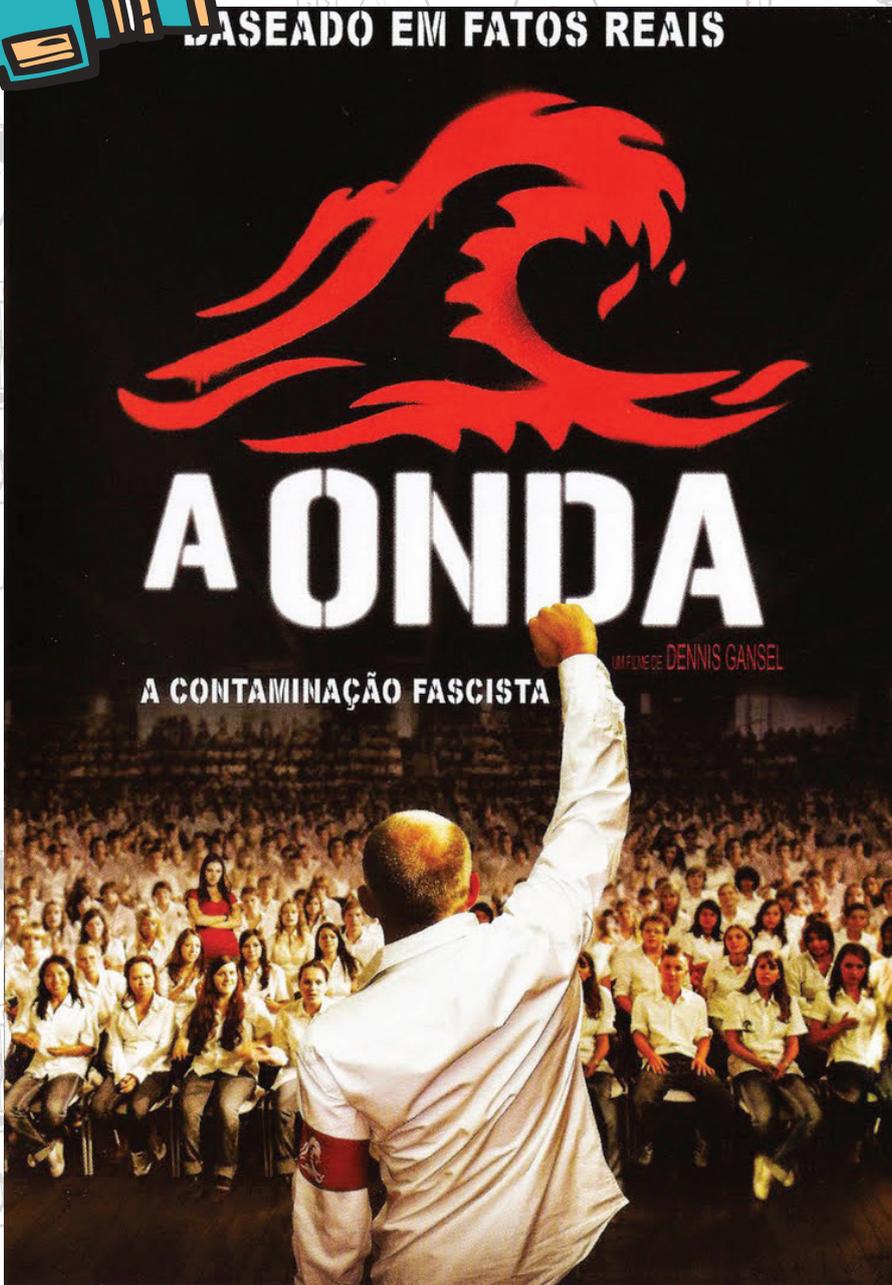
CHAUÍ, Marilena. **Iniciação à Filosofia.** São Paulo: Editora Ática, 2011.

GALLO, Silvio. **Ética e Cidadania:** caminhos da filosofia. São Paulo: Papyrus, 2002.

TITÃS. **Estado violência.** Rio de Janeiro: Estúdio das Nuvens, 1986. Disponível em: <https://www.letras.com.br/album/cabeca-dinossauro>. Acesso em 1ago. 2019.



BASEADO EM FATOS REAIS



Filme: A onda (Alemanha, 2008)
Tema: Filosofia política





Ficha técnica do filme

FILME
GÊNERO/DURAÇÃO
PRODUÇÃO/ANO
DIREÇÃO

A Onda (Die Welle)
Drama/Suspense 107 min
Alemanha 2008
Dennis Gansel

ELENCO

ATOR

Jürgen Vogel
Frederick Lau
Max Riemelt
Jenifer Ulrich
Christiane Paul
Amelie Kiefer

PERSONAGEM

Rainer Wenger
Tim
Marco
Karo
Anke Wenger
Mona



Descrição do filme

A Onda é um filme inspirado no livro homônimo do americano Todd Strasser e no experimento social *A Terceira Onda* realizado pelo professor de História norte-americano Ron Jones. O filme tem como cenário principal uma escola alemã onde atuam como professores Rainer Wenger (Jürgen Vogel) e sua esposa Anke Wenger (Christiane Paul). A trama se desenrola no contexto do impasse entre o primeiro e outro professor da mesma disciplina, que disputam temas na área de política para os cursos que realizarão durante uma semana. As cenas iniciais do filme mostram o Prof.º Rainer como uma pessoa de característica mais despojada, frente ao outro professor de característica mais formal, que se antecipou na escolha dos temas disponíveis. O primeiro tinha expectativa de ministrar o curso sobre anarquia, tema de sua afinidade, mas sem opção, lhe restou o tema da autocracia. O filme é apresentado em partes e cada parte corresponde a um dia da semana.

Segunda-feira: O Prof.º Rainer inicia a aula, mas logo após, demonstra falta de vontade para tratar o tema Autocracia e suspende a aula por dez minutos. Após o retorno dos alunos, passa a por em prática uma ideia, que teve durante o intervalo: ele tentará manipular a turma e fazer com que os alunos vivenciem uma experiência de autoritarismo e manipulação de massas. O mobiliário da sala é organizado de forma enfileirada e

equidistante, horizontal e verticalmente, de forma mais próxima ao estilo da escola formal. As mesas duplas, que permitiam aos alunos sentar ao lado dos mais afins, passaram a ser divididas em função das notas: um estudante com notas baixas passou a sentar ao lado de um estudante com notas altas. O objetivo, segundo o professor, era o equilíbrio do poder, abandonando as disparidades e buscando a unidade. O Prof.º Rainer passou a ser chamado por Sr. Wenger e sua autoridade tornou-se inquestionável: ao se dirigir a ele, qualquer aluno deveria estar de pé e buscar um discurso objetivo. Kevin (Maximilian Mauff), um aluno rico que se recusa inicialmente a aderir à proposta, sugere a utilização da forma de tratamento *Führer* (líder) – muito utilizada pelos nazistas para se dirigir a Hitler – para aqueles que desejarem se dirigir ao Sr. Wenger. Encerrado o primeiro encontro, as cenas que seguem mostram reações à ideia, entre o casal de professores, que é de felicidade, e dos alunos em seus respectivos espaços familiares. O aluno Tim (Frederick Lau), um estudante inseguro e solitário na escola, aparece tentando um diálogo com os pais durante uma refeição. Marco (Max Riemelt) e Karo (Jennifer Ulrich), alunos e namorados, chegam à casa dos pais de Karo e ela inicia uma discussão com a mãe sobre a relação entre disciplina e poder, após um conflito ocorrido entre Marco e seu irmão menor. Karo cobra da sua mãe a determinação de limites para o irmão, que é um fumante e vive isento de qualquer forma de controle. A mãe reage com olhar de desprezo e afirma não ser essa a base da educação dada por ela para os seus filhos. Para a mãe de Karo, os limites de cada um devem ser descobertos por cada um e não ditados por outros, mesmo que esses outros sejam os próprios pais.

Terça-feira: Sr. Wenger é recebido pela turma de pé e fica surpreso pela adesão dos alunos. O professor inicia a aula e propõe aos alunos baterem os pés contra o chão como meio de descontração. Em seguida, ele alinha a ideia de uniformidade e afirma que os sons produzidos devem estar sintonizados de maneira tal que ecoem como único. Depois de algum tempo, questionado sobre a duração da prática por alunos exaustos, o professor diz que além de relaxamento, aquela ação tinha outro objetivo, pois o inimigo estava no andar de baixo: o professor que ministrava o curso sobre anarquia. Sua resposta estimulou os alunos e o Sr. Wenger correspondeu dizendo que o teto deveria cair sobre os inimigos. Alguns participantes do curso ministrado pelo outro professor sobre anarquia, divididos entre o tédio das aulas e a agitação das aulas no andar de cima, decidiram migrar para a turma do seminário sobre autocracia. Nesse mesmo dia, a questão da cola durante as avaliações é colocada pelo Sr. Wenger como algo positivo. Ele também afirma que não há alunos fracos e sim notas baixas, devendo alguém com boas notas se sentar ao lado de alguém com notas fracas, pois isso só ajudaria. Sugere também uma padronização do grupo e propõe, quase sem resistência, que a partir do dia seguinte, todos estivessem vestidos com camisas brancas e calças jeans. Karo resiste a ideia e o Sr. Wenger rebate citando a própria moda como um padrão difícil de fugir, que tal como o uniforme, termina também identificando o sujeito de cada tempo, de cada lugar, de cada cultura. Após a aula, todos procuraram adquirir uma camisa branca para vestir no dia seguinte, mas Tim, além disso, decide queimar todas as suas roupas de marca e aderir ao uso do uniforme por tempo integral.

Quarta-feira: Mona (Amelie Kiefer), que participava do curso com o outro professor, mudou de sala, mas se uniu a Karo passando a fazer oposição ao movimento. Elas passaram a se manifestar contra a uniformização e foram contestadas pelo professor. Por outro lado, Dennis (Jacob Matschenz), envolvido com o movimento, sugeriu um nome para o grupo e com a maioria dos votos, escolheram democraticamente “A onda”. Logo

após, o grupo decidiu a criação de um site, uma logo e passaram a hostilizar os não-iniciados. Toda essa organização uniu e empolgou seus componentes com exceção de Karo e Mona. Tim, vítima de *bullying* que costumava traficar drogas como estratégia para conquistar a afinidade de colegas, desde o início do movimento, se mostrou exageradamente motivado. Depois da formação do grupo, ele se sentiu fortalecido e passou a recusar o fornecimento das drogas aos usuários que não participavam dele. Uma cena após o término da aula mostra dois integrantes do grupo "A onda" lhe protegendo diante da reação agressiva de usuários que não são atendidos por ele.

Quinta-feira: No acesso à sala de aula, Karo é surpreendida por seu irmão que lhe exige o cumprimento padrão do grupo "A onda". Ela se recusa e imediatamente procura o Prof.º Rainer, pedindo pelo fim do movimento sob alegação de perda do controle. Ele responde, dizendo-lhe que só falta um dia, que tal decisão é da competência dele e exigindo que ela saia da sala de aula. As cenas seguintes mostram o clima tenso e preocupante entre o professor e sua esposa e entre ele e a diretora que lhe promete apoio depois de esclarecimentos solicitados por ela. De volta à sala de aula, o Sr. Wenger é procurado por alunos do movimento que sugerem uma saudação entre os membros do grupo, cuja ideia é imediatamente acolhida por ele. Os alunos reproduzem o símbolo adotado pelo movimento em adesivos e telas de pintura, e iniciam à noite a divulgação pela cidade. Entre as ações do grupo durante a campanha, – colagem de adesivos e pichações – duas delas se destacam pelo desafio e provocação que representam: na primeira, Tim põe sua vida em risco na audaciosa missão de pichar a logo do movimento, em um lugar muito alto, sobre a tela de proteção da reforma do prédio da prefeitura; na segunda, a pintura sobre o símbolo de um grupo *skinheads* da cidade, provoca uma reação violenta dos seus integrantes, que só recuam após o saque de uma arma por Tim. Esse ato deixa imediatamente o grupo perplexo, mas posteriormente aliviado, com a afirmação dele sobre a arma, dizendo se tratar de um brinquedo. Tim, também passa a imaginar que o Prof.º Rainer corre perigo, aparecendo na sua casa e oferecendo seus serviços como segurança. O aluno é acolhido pelo professor que tenta inicialmente desfazer esse seu pensamento. Mas com a chegada de Anke, professora e esposa do professor, que reage com bastante preocupação à presença do aluno em sua residência, imediatamente após o término do jantar, o casal se despede e recomenda o retorno dele para a casa dos pais.

Sexta-feira: O professor é surpreendido pela manchete do jornal que destaca a pichação do patrimônio público e também pela presença de Tim no quintal da sua casa. O professor segue para a escola com o jovem em seu carro e no caminho é ameaçado por um grupo que lança tinta vermelha sobre o para-brisa de seu carro. Ao chegar à escola, expõe a manchete do jornal para os alunos, afirmando que não quer saber quem cometeu o ato de vandalismo e que tal atitude foge às causas do grupo. Em seguida, reafirma o compromisso do grupo com o time de pólo-aquático e convida a todos para torcer. Tim se dirige a ele após a saída da sala de aula e diz que sabe quem foi o responsável pela pichação. O professor reconhece o ato como criminoso e evita saber sua autoria para livrar-se da obrigação de denúncia. Ao retornar para casa, Anke, sua esposa, pede pelo fim do experimento, mas ele reage, acusando-a de inveja. Ofendida, ela deixa a casa. Durante o jogo de pólo-aquático ocorre uma briga entre os competidores e Karo e Mona, que haviam sido impedidas de entrar por não estarem trajando camisas brancas, aproveitam a confusão e espalham panfletos "anti-Onda". Logo após, tem início uma briga com torcedores do time rival e a partida é cancelada. Marco procura Karo e depois de pedir explicações sobre o ocorrido, lhe agride, batendo contra seu rosto. Percebendo que

perdeu o controle, ele deixa o local, corre até a casa do Prof.º Rainer e também solicita o fim do movimento. O professor convoca por celular uma reunião com todos os membros para o dia seguinte, no auditório da escola.

Sábado: No auditório, Sr. Wenger discursa para os alunos, continua representando e passa a enaltecer o movimento. Marco não compreende a representação e protesta. Sr. Wenger o acusa de traição e excita outros alunos à violência contra o traidor. Nesse momento, o Sr. Wenger interrompe a representação e faz com que os alunos percebam o quão se deixaram envolver e estão sendo manipulados por ele. Para o professor, eles haviam passado a viver o movimento "A Onda" como realidade. Esse resultado já demonstrava o sucesso da experiência e dessa forma ele declarava encerrado o movimento. Entretanto, para Tim, o fim da experiência também era o retorno a sua condição anterior. Ele se recusa a aceitá-lo e descontrolado, saca o mesmo revólver utilizado contra os *skinheads*, atira em outro colega e logo após se mata. O filme termina e o Prof.º Rainer é preso, enquanto todos em estado de choque o observam. A última cena mostra o professor em uma viatura policial, já em movimento.



Plano de Aula

Tema: Filosofia política

Conteúdos	Objetivos de aprendizagem	Atividades	Recursos didáticos
1. Política e cidadania.	1.1 Distinguir poder despótico e poder político. 1.2 Compreender as noções de política e cidadania em conformidade com o contexto histórico. 1.3 Interpretar o conceito de cidadania na sociedade contemporânea.	1. Apresentação do filme. 2. Análise da narrativa fílmica. 3. Leitura e abordagem da descrição do filme. 4. Leitura e debate da interpretação filosófica do filme. 5. Elaboração de seminário de pesquisa.	1. Filme: A onda (Alemanha/2008) Direção: Dennis Gansel.
2. Política, Estado, Autocracia e Democracia.	2.1 Identificar a política com as relações de poder e este com a capacidade ou possibilidade de agir. 2.2 Relacionar o conceito de Estado à legitimidade do poder. 2.3 Exemplificar formas de governo autocrático. 2.4 Caracterizar democracia formal e de democracia substancial.		
3. Estado Moderno, Contrato Social, liberalismo e neoliberalismo.	3.1 Apresentar a nova configuração do Estado Moderno a partir de Maquiavel. 3.2 Especificar semelhanças e diferenças das filosofias contratualistas: Hobbes, Locke e Rousseau. 3.3 Comparar liberalismo e neoliberalismo.		
4. Ética da Alteridade.	4.1 Refletir sobre relações sociais de poder pautadas pela diferença. 4.2 Considerar a Ética da alteridade a partir das noções de xenofobia e alteridade.		



Política e cidadania

É questão de responsabilidade histórica, afirmou Mona (Amelie Kiefer), aproximadamente aos treze minutos do filme *A onda*. A reação da aluna ocorreu imediatamente após o pronunciamento de Kevin (Maximilian Mauff), outro aluno, que é alemão nato e se manifestou isento de responsabilidade pelo holocausto contra os judeus, por não fazer parte daquela geração. O nazismo foi citado entre os regimes autoritários, do fascismo italiano e do stalinismo soviético, como exemplo da interferência do Estado na vida particular, familiar, econômica, religiosa, intelectual, de muitas pessoas, fato que caracteriza um regime autocrático. A intervenção autoritária deixa marcas difíceis de serem apagadas e elas precisam ser assumidas pelos cidadãos de qualquer tempo, conforme Mona. As participações de Mona e Kevin ocorrem como respostas à pergunta do Prof.º Wenger sobre o significado do termo autocracia e da solicitação de exemplos de regimes autocráticos.

As ideias que caracterizam um regime autocrático se distanciam das ideias que caracterizam um regime democrático, sobretudo, acerca da compreensão do termo cidadania. O conceito de cidadania está ligado à condição do indivíduo diante da vida em sociedade e sua origem remonta ao surgimento da *polis* grega (Séc. VIII-VII a.C.). Para Rezende Filho e Câmera Neto (2001), mesmo diante da imprecisão da origem, sabe-se que foi na polis grega que originalmente o conceito de cidadania esteve associado ao conceito de naturalidade. Somente os nascidos em terras gregas eram considerados cidadãos e poderiam usufruir de direitos políticos, mesmo que limitados a critérios de distinção social. A efetiva participação nas questões políticas da cidade, privilégio garantido a alguns, lhes conferiam um *status* que os diferenciavam do homem comum.

Entretanto, no Império Romano, a cidadania não era garantida a todos. Mesmo entre os nascidos em Roma e desde sua fundação, os poderes políticos eram garantidos somente à aristocracia. Uma tradição mítico-religiosa lhe conferia o nato poder de comunicação com os deuses que, segundo os patrícios, seria essencial à administração da cidade. Assim, para esses autores,

[...] podemos concluir que a essência política do conceito de cidadania na realidade greco-romana revestia-se de uma discrepância entre Democracia real e ideal. Defendia-se, portanto, uma igualdade de direitos políticos que, de fato, não era praticada. (REZENDE FILHO; CÂMERA NETO, 2001, p. 2).

Conforme Chauí (2011), independentemente das diferenças históricas no desenvolvimento da Grécia e de Roma, ocorre três aspectos comuns às duas que são fundamentais para a concepção da política. São eles: “a forma da *propriedade da terra*; [...] o fenômeno da *urbanização*; [...] o modo de *divisão territorial* das cidades.” (CHAUÍ, 2011, p. 321). A propriedade da terra é objeto de uma luta de classes entre grandes famílias agrárias, de um lado, e artesões e burgueses, de outro lado. A urbanização revelou uma intrincada e dinâmica teia de relações econômicas e sociais que acentuou a oposição entre os grupos acima e, também, originou um segundo confronto com a crescente “massa de assalariados da população urbana.” (CHAUÍ, 2011, p.322). A divisão do território das cidades criou a política, como tentativa de solucionar a luta de classes entre ricos e ricos e entre ricos e pobres. Através dos seus legisladores, o território das cidades foi dividido em *demos* (Atenas), onde havia uma democracia com a possibilidade de participação direta no poder e em *tribus* (Roma), onde havia uma oligarquia, pois a *plebe* elegia um representante e não participava diretamente no poder. (CHAUÍ, 2011).

Para Chauí (2011), gregos e romanos romperam com o poder despótico ao inventarem o poder político.

Ao criarem a lei e o direito, gregos e romanos afirmaram a diferença entre o poder político e todos os outros poderes e autoridades existentes na sociedade, pois conferiram a uma instância impessoal e coletiva o poder exclusivo ao uso da força para punir crimes, reprimir revoltas e para vingar com a morte, em nome da coletividade, um delito julgado intolerável por ela. Em outras palavras, retiraram dos indivíduos privados o direito de fazer justiça com as próprias mãos e de vingar por si mesmos uma ofensa ou um crime. O monopólio da força, da vingança e da violência passou para o Estado, sob a lei e o direito. (CHAUÍ, 2011, p. 322).

A invenção da política, dessa forma, visou romper com o poder despótico, criando o poder político para separar o homem público do homem privado, associando aos interesses do primeiro, os interesses da coletividade.

Em contexto diferente da realidade greco-romana, a Idade Média foi caracterizada por dois tipos de cidadania. No primeiro e longo período surgiu um tipo de organização social fundamentada em ideais de fidelidade e na tríade: nobreza, clero e camponeses, que, face à preocupação com o plano religioso, relevou ao segundo plano, questões relativas à política. “Clero e Nobreza detinham, respectivamente, saber e poder e, conseqüentemente, os direitos advindos do termo cidadania.” (REZENDE FILHO; CÂMERA NETO, 2001, p.3). No segundo período, já na Baixa Idade Média, ressurgiu a noção clássica de cidadania que, impulsionada pela burguesia mercantil, “instauraram tanto o Absolutismo Monárquico, quanto a moderna noção de cidadania.” (REZENDE FILHO; CÂMERA NETO, 2001, p. 3).

Após a Idade Média, a expectativa era de que a sociedade futura fosse, sobretudo, mais justa. Nela, a burguesia “disposta a contestar os valores e as injustiças praticadas pelo clero e pela nobreza” (REZENDE FILHO; CÂMERA NETO, 2001, p. 3), propagaria menos submissão, mais autonomia, mais igualdade e mais liberdade aos homens comuns. Da escuridão das trevas ao Iluminismo e dos dogmas medievais à liberdade, o mundo ocidental saltaria para “o período das revoluções sociais, das transformações políticas e econômicas, das criações artísticas, do desenvolvimento das ciências, da disseminação do conhecimento.” (REZENDE FILHO; CÂMERA NETO, 2001, p. 4).

Para Rezende Filho e Câmera Neto (2001), essas mudanças foram propulsoras das ideias iluministas e liberais, pois surgiram a partir dos avanços nas ciências experimentais e de uma nova racionalidade, por meio da qual se procurava entender o mundo. Entretanto, essa nova configuração proposta pelos ideais burgueses, de fato não ocorreu: o camponês, na primeira, passou a ser o empregado, na segunda. Conforme o cientista político Lavalle (2003), no século XVIII:

A expansão dos direitos civis [...], a emergência da vida pública e o assalariamento de crescentes camadas da população desencadearam, no longo prazo, processos pujantes de integração social. Esses processos operaram sobre a ruína e a desagregação social de formas arraigadas de pertença e filiação comunitária. A obra destrutiva da construção das sociedades modernas encetou, assim, a problemática da questão social enquanto expressão especificamente moderna da desigualdade. Entretanto, o processo simultâneo de ampliação do desarraigo, e de subordinação disciplinar da população aos ditames do mercado de trabalho, veio acompanhado de novas vias de integração: edificaram-se os expedientes modernos de constituição e vinculação a uma comunidade política regida por princípios universais e por mecanismos públicos de produção de legitimidade. A cidadania constituiu a cristalização institucional desses novos expedientes de solidariedade abstrata e generalizada. (LAVALLE, 2003, p. 92).

Dessa forma, a condição do camponês da Baixa Idade Média transformada na do trabalhador da Idade Moderna, ainda não foi suficiente para resgatar a noção de cidadania experimentada por gregos e romanos, que tinha na igualdade e na liberdade seus princípios elementares, mesmo que utopicamente. Só posteriormente, a partir de lutas de classes entre burgueses e trabalhadores, ocorreria a incorporação dessa concepção mais original de cidadania. Segundo Rezende Filho e Câmera Neto (2001), “foi com um espírito renovador de igualdade e liberdade que filósofos modernos, como Locke e Rousseau, conceberam as idéias de uma democracia liberal, baseando-se na razão e contrapondo-se ao direito divino.” (LOCKE, 1973; ROUSSEAU, 1980. In: REZENDE FILHO; CÂMERA NETO, 2001, p. 4).

Enquanto as ideias de Rousseau continham um caráter de universalidade, as ideias de Locke forneciam o argumento necessário para a burguesia se firmar no âmbito político: a associação do conceito de liberdade ao de propriedade material. (REZENDE FILHO; CÂMERA NETO, 2001, p. 4). As ideias dos filósofos iluministas traduziram o pensamento político daquela época que, firmado na natureza ou artifício da diferença de classes, operava no sentido de limitar os atributos políticos dos cidadãos.

Assim, o conceito de cidadania ao longo dos séculos XIX e XX delineou-se basicamente em função de ideais de liberdade e igualdade, e à luz de questões sociais provenientes das desigualdades de classe, firmadas na relação cidadão-sociedade. Essa vinculação previa

que “um cidadão deve atuar em benefício da sociedade, bem como esta última deve garantir-lhe os direitos básicos à vida, como moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, trabalho, entre outros.” (REZENDE FILHO; CÂMERA NETO, 2001, p. 4).

Contudo, depois das duas grandes guerras mundiais ocorridas no século XX, do advento do holocausto e de regimes totalitários, “a sociedade civil e os órgãos internacionais, como a ONU, entenderam ser os direitos humanos uma questão de primeira ordem para o tema da cidadania contemporânea.” (REZENDE FILHO; CÂMERA NETO, 2001, p. 4). A preocupação da ONU com os direitos humanos serem relevados a uma ordem inferior, como ocorreu no holocausto, tornou-se eminente, pois seria grande o risco de algo semelhante voltar a ocorrer.

A experiência realizada pelo Prof.^o Rainer, tanto acredita, quanto se guia, por essa fragilidade. Logo após a cena destacada para abordagem desse conteúdo, aproximadamente aos dezessete minutos e trinta segundos do filme, Sr. Wenger, já eleito líder do grupo, expulsa da sala de aula Kevin, que se recusa ao cumprimento de suas primeiras determinações e outros dois alunos o acompanham. Temerosos, recuam logo após.

Contudo, a partir da segunda metade do século XX, o que de fato ocorreu foi que o acelerado avanço das tecnologias proporcionou uma sociedade estruturada e ambientada pelas mídias e redes globais que reduziu fronteiras entre territórios. Para o sociólogo Rubim (2000):

No passado, a malha ou circuito, por diferenciação à rede, pressupunha sempre território, materialidades (coisas, objetos etc.) e, por conseguinte, empecilhos. A rede, em sua singularidade contemporânea, deseja abolir os obstáculos, desterritorializando e desmaterializando. Sua fluidez, volatilidade e dinâmica não se ancoram em territórios. Sua quase imaterialidade e invisibilidade buscam garantir velocidade e instantaneidade. A supressão do espaço e do tempo afirma-se como constitutiva das redes, sua novidade essencial (RUBIM, 2000, p. 28).

A compreensão da cidadania a partir da supressão do espaço e do tempo proporcionada pelas redes virtuais exige uma mudança de concepção conceitual, estendendo seus limites ao reconhecimento de um “fluxo de signos e sentidos provenientes de uma extração global e não apenas de um local contíguo, como anteriormente.” (RUBIM, 2000, p. 31).



Cena (01:20:16/01:46:49)/Conteúdo 2



Política, Estado, Autocracia e Democracia

A imagem da comemoração do gol pelo time de pólo-aquático formado por membros do movimento "A onda" retrata uma uniformidade da torcida caracterizada pela cor branca e pela logo criada como símbolo do grupo. Karo e Mona, que tentaram acessar essa parte do estádio sem o uniforme do movimento foram impedidas. No portão de entrada da arquibancada reservada para a torcida do grupo, foi feita uma barreira por integrantes que controlavam o acesso. A falta de capacidade de reflexão por parte dos componentes do movimento sobre o que de fato estava acontecendo naquele local, evidenciava o sucesso do plano do Prof.º Rainer, enquanto proposta de experiência prática de um regime autocrático. De acordo com Aranha; Martins (2016):

A política trata das relações de poder. Poder é a capacidade ou a possibilidade de agir, de produzir efeitos desejados sobre indivíduos ou grupos humanos. O poder supõe dois pólos: o de quem o exerce e o daquele sobre o qual é exercido (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 227).

O soberano Sr. Wenger assumiu na experiência o lugar do Prof.º Rainer, pelo desejo de se tornar vencedor no desafio lançado pelo outro professor, que se antecipou na escolha do tema anarquia, e pelo poder conferido a ele pelos próprios alunos. O tema proposto para o seminário a ser desenvolvido por ele com os alunos durante uma semana foi autocracia e no regime autocrático o detentor do poder político-estatal está concentrado em um único governante, em um único partido, um comitê, etc. Todas as formas de totalitarismo e autoritarismo são exemplos de regimes autocráticos e representam formas de desvios de poder. O nazismo alemão foi uma forma de totalitarismo de direita e o stalinismo soviético, de disposição comunista, uma forma de totalitarismo de esquerda (ARANHA; MARTINS, 2016). O Brasil foi um dos países da América Latina que na década de 1960 passou pela experiência de totalitarismo imposta por um regime ditatorial militar durante

a Guerra Fria. Na Alemanha nazista, seis milhões de judeus foram assassinados com requintes de crueldades. Conforme Aranha; Martins (2016):

O nazismo alemão teve forte conotação racista, fundamentada em teorias supostamente científicas para valorizar a "raça" ariana: pessoas brancas, altas, fortes e inteligentes constituíram um grupo "mais puro" e superior. Desse modo justificaram-se a perseguição e o genocídio de judeus e ciganos, considerados "raças" inferiores, e de homossexuais, adjetivados como "degenerados" (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 234).

O termo Estado, utilizado atualmente para denominar uma diversidade de estruturas políticas, surgiu e se consolidou entre o final da Idade Média e a Idade Moderna (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 228). Esse período corresponde ao momento de ascensão da burguesia que coagida diante do poder irrestrito dos senhores feudais procurou se fortalecer no apoio ao poder das monarquias. Essa transição para o Estado Moderno não ocorreu, contudo, sem resistência e de forma pacífica, e muitas lutas religiosas foram travadas nesse período. Conforme a interpretação do filósofo e sociólogo alemão Max Weber (1864–1920), segundo Aranha; Martins (2016), "[...] o Estado moderno é reconhecido por dois elementos constitutivos: a presença do aparato administrativo para prestação de serviços públicos e o monopólio legítimo da força." (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 228).

O conceito de Estado está relacionado à legitimidade do poder, possível de ser estabelecida por diversos princípios. Na democracia, seu princípio nasce da vontade do povo. Para Bobbio (1986):

A democracia nasceu de uma concepção individualista da sociedade, isto é, da concepção para a qual — contrariamente à concepção orgânica, dominante na idade antiga e na idade média, segundo a qual o todo precede as partes — a sociedade, qualquer forma de sociedade, e especialmente a sociedade política, é um produto artificial da vontade dos indivíduos (BOBBIO, 1986, p. 19).

Haveria para o filósofo uma distinção entre democracias adotadas por países que vivem sob esse regime: alguns tendem para uma democracia formal, outros para uma democracia substancial. De acordo com Bobbio (1986), isso dependerá da forma que a democracia se consolidar, pois a democracia como força ou poder do povo só existe enquanto ideal. Ela será consolidada em um país, ou como meio, ou como fim. O Brasil é um exemplo da democracia formal, que existe como meio, pois como fim não se realiza, não atinge a todos. Por outro lado, a democracia substancial, pretendida por países de tendência socialista, que enquanto meio estendeu direitos essenciais a todos, enquanto fim desprezou os aspectos formais da democracia substancial e terminou assumindo características de regimes menos democráticos e mais autoritários.

Ainda conforme Bobbio (1986), a democracia contemporânea enfrenta uma crise. Para compreendê-la, faz-se importante entender a constituição das organizações políticas e sociais e reconhecer a importância da comunicação no atual cenário. A noção de crise possui aspectos negativos e positivos: os primeiros, são os que desacomodam, obrigam outra posição e representam, até certo ponto, uma desordem; os últimos são os que possibilitam uma mudança para incluir novas considerações, em lugar de outras já obsoletas e, dessa forma, garantir uma nova ordem.

No caso da democracia brasileira, avaliada por Bobbio (1986), a crise reside no caráter de

democracia formal. São críticas que partem do cenário internacional extensivas, não só ao Brasil, mas também a outros países que vivem sob este regime e apresentam extremos índices de desigualdade social. Assim, a melhor ideia seria a de redemocratizar a democracia por uma maior participação popular e se distanciar da democracia representativa em direção à democracia substancial. Para Chauí (2011):

O autoritarismo social e as desigualdades econômicas levam a sociedade brasileira a polarizar-se entre as carências das camadas populares e os interesses das classes abastadas e dominantes, sem conseguir ultrapassar carências e interesses e alcançar a esfera dos direitos. Os interesses, porque não se transformam em direitos, tornam-se privilégios de alguns, de sorte que a polarização social se efetua entre os despossuídos e os privilegiados (CHAUÍ, 2011, p. 360).

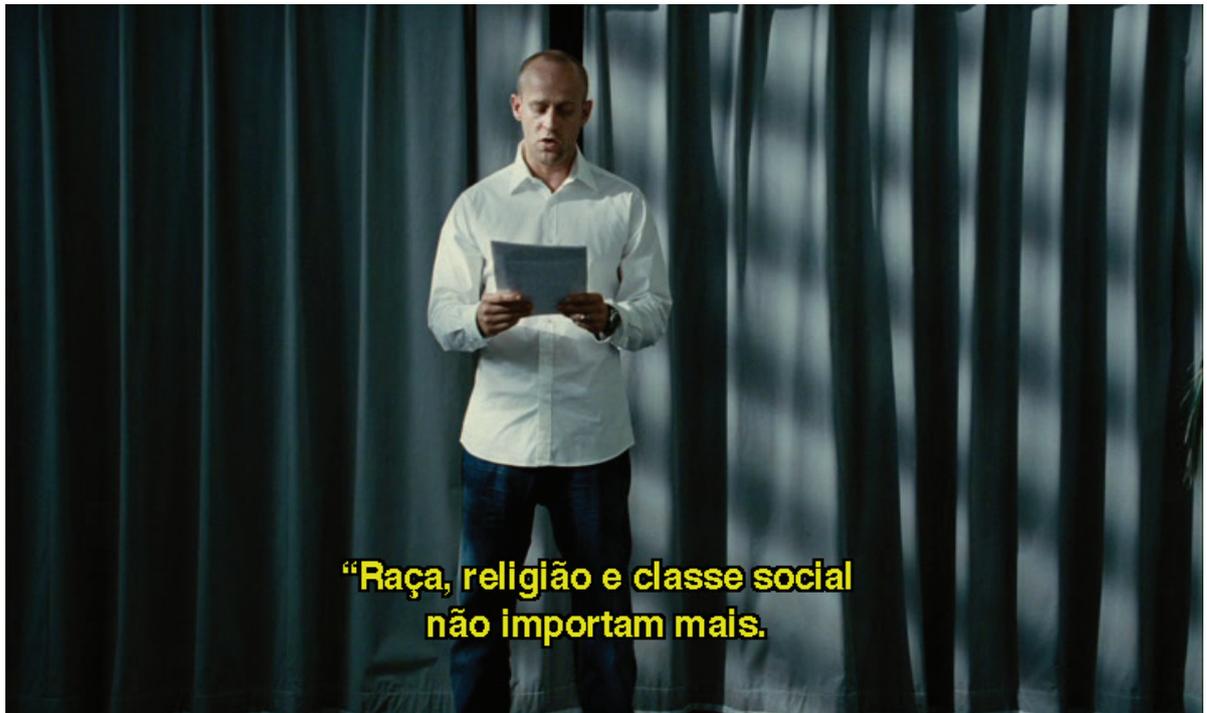
Nesse sentido, a comunicação através das redes sociais no mundo contemporâneo tem se mostrado um poderoso instrumento para reunir pessoas, de afinidade ideológica ou não, para debater e divulgar ideias e reivindicações do interesse público. A grande diferença das mais modernas redes sociais de comunicação frente às mais antigas, como: televisão, rádio e jornais, é que a condição do espectador, ouvinte e leitor, é de caráter ativo. Por mais que houvesse o compartilhamento de acontecimentos noticiados através dos antigos meios, a comunicação acontecia de forma muito lenta e particular, impossibilitando uma resposta do povo de maneira representativa e eficaz. Atualmente, muitas petições populares são feitas e diretamente encaminhadas ao congresso, atualmente, por meio digital.

Por outro lado, essas mesmas redes sociais que viabilizam a participação ativa dos sujeitos em assuntos de natureza política para ações legais, diminuem o contato direto entre os usuários, permitindo o anonimato e encorajando alguns para ações desonestas. A extrapolação de limites e o uso de violência virtual, além de configurar falta de ética e de respeito à dignidade alheia, pode se caracterizar como crime, dependendo das leis vigentes para cada caso. A má utilização dos meios de comunicação, dos mais antigos aos mais atuais, configura crimes de natureza ética ou legal e fogem completamente aos fins políticos de natureza democrática.

De forma semelhante, o filme *A Onda* mostra que a experiência idealizada pelo Prof.º Rainer, tinha como proposta a inversão da relação democrática existente entre professor e alunos, conquistada com muita luta e resistência, para uma relação mais formal e autoritária. Ou seja, a partir das considerações de Bobbio (1986), o sucesso da experiência planejada pelo professor, por mais interessante que fosse, contava com a mesma fragilidade da vontade particular e coletiva daqueles estudantes, que resultou em um trágico e lamentável final.



Cena (01:30:17/01:46:49)/Conteúdo 3



Estado Moderno, Contrato Social e liberalismo

No último dia da experiência lançada pelo Prof.º Wenger como proposta pedagógica no mini-curso de tema *Autocracia*, ele fez a leitura de alguns trechos relatados pelos participantes. “Raça, religião e classe social: não importam mais”, escreveu um dos alunos. O relato demonstra os resultados positivos da experiência proposta, na mesma medida que denuncia a metodologia aplicada ao longo da história pelo nazismo e por outros regimes autoritários.

O nazismo alemão, o fascismo italiano e o stalinismo soviético apresentavam algumas características principais em comum: [...] Interferência do Estado em todos os setores: na vida familiar, econômica, intelectual, religiosa e no lazer. Para difundir a ideologia oficial, nada restava de privado e autônomo (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 233).

O conceito de Estado moderno passou a ser configurado, desde o final do século XIV, com a consolidação das monarquias européias, De acordo com Aranha; Martins (2016), o referido Estado moderno “configurou-se pelo monopólio de fazer e aplicar leis, cunhar moedas, recolher impostos, gerir a administração dos serviços públicos, ter um exército e ser o único a dispor do uso legítimo da força.” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 267).

Maquiavel foi o impulsionador dessa nova ideia sobre a autonomia da política, que teve sequência nos principais conceitos do liberalismo do século XIX, presentes nas filosofias contratualistas de Hobbes, Locke e Rousseau. Em *O Príncipe*, Maquiavel recorre às expressões italianas de *virtù* e *fortuna*, para mostrar que a segunda pouco vale sem a primeira, podendo transformar-se em reles oportunismo. A moral política, sempre deverá visar ao bem comum (ARANHA; MARTINS, 2016).

Thomas Hobbes (1588–1679), John Locke (1632–1704) e Jean-Jacques Rousseau (1712–1788), foram três pensadores que direcionaram suas filosofias para a investigação dos interesses públicos e privados e elaboraram uma vertente teórica conhecida como **contrato social**. Os filósofos indagavam sobre a causa que teria levado o indivíduo a renunciar da condição de dono exclusivo de si e dos seus poderes (estado de natureza), e se submeter ao poder do Estado (contrato social). Para Hobbes (1974):

O direito de natureza, a que os autores geralmente chamam *jus naturale*, é a liberdade que cada homem possui de usar seu próprio poder, da maneira que quiser, para a preservação de sua própria natureza, ou seja, de sua vida; e, conseqüentemente, de fazer tudo aquilo que seu próprio julgamento e razão lhe indiquem como meios adequados a esse fim (HOBBS, 1974, p. 82).

Assim, para Hobbes (1974), a resposta para tal questão, é a situação de anarquia do homem em estado de natureza. Para o filósofo, o indivíduo reconhece a necessidade de renunciar à liberdade total e o limite da sua liberdade passa a ser a liberdade do outro. A “renúncia à liberdade só tem sentido com a transferência do poder por meio de um contrato social.” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 270).

John Locke não compreende o “estado de natureza” de maneira tão hostil como Locke. Esse estado, para o filósofo, é caracterizado pelas paixões e pela parcialidade que podem comprometer a convivência entre todos. O “contrato social”, como “corpo político”, é um consentimento geral “visando à segurança e à tranquilidade necessárias ao gozo da propriedade.” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 271).

No “estado de natureza” da filosofia de Rousseau, “os indivíduos viveriam em equilíbrio com suas poucas necessidades, cuidando da própria sobrevivência, até o surgimento da propriedade, quando uns passam a trabalhar para outros, gerando escravidão e miséria.” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 272). O conceito de “vontade geral” na filosofia de Rousseau é submetido a uma análise mais criteriosa do termo. Para o filósofo, a pessoa privada tem uma vontade individual e a soma das decisões com base em benefícios individuais determina a vontade de todos. Já a pessoa pública, compartilha interesses públicos que são expressos por meio da “vontade geral”. Para Rousseau, conforme Aranha; Martins (2016):

Nem sempre, porém, o interesse da pessoa privada coincide com o interesse da pessoa pública, pois o que beneficia a pessoa privada pode ser prejudicial ao coletivo. A vontade de todos, portanto, não se confunde com a vontade geral, pois o somatório de interesses privados tem outra natureza que a do interesse comum (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 273).

Montesquieu (1689–1755), filósofo crítico da monarquia absolutista decadente e do clero, ao examinar o vínculo das leis com a natureza e os princípios utilizados por cada governo “desenvolve uma teoria do governo que alimenta as ideias do constitucionalismo, pelo qual a autoridade é distribuída por meios legais, para evitar o arbítrio e a violência.” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 271). Ponderando acerca do excesso de poder dos reis, Montesquieu escreveu uma das suas teses mais conhecidas: “Só o poder freia o poder”. Consoante Aranha; Martins (2016), a proposta de divisão tríplice dos poderes em Executivo, Legislativo e Judiciário não se encontra na filosofia de Montesquieu, “pois o que pretendia de fato era realçar a relação de forças e a necessidade de equilíbrio entre elas.” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 272).

Com base nas teorias contratualistas e contra o absolutismo, surgiu o liberalismo político, compreendido filosoficamente como “conjunto de ideias éticas, políticas e econômicas da burguesia em oposição à visão de mundo da nobreza feudal.” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 273). Segundo Aranha; Martins (2016):

O liberalismo político constituiu-se contra o absolutismo real e buscou nas teorias contratualistas a legitimação do poder, não mais fundado no direito divino, nem na tradição e na herança, mas no consentimento dos cidadãos. [...] O liberalismo ético supõe o prevaletimento do estado de direito, que rejeita o arbítrio, [...] [e] defende os direitos individuais, como liberdade de pensamento, expressão e religião. O liberalismo econômico opôs-se inicialmente à intervenção do poder do rei nos negócios, exercida por meio de procedimentos típicos da economia mercantilista, como concessão de monopólios e privilégios (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 273).

Posteriormente, o neoliberalismo se estabeleceu pela ideia de Estado minimalista, com ação restrita às áreas de policiamento, justiça e defesa nacional, frente ao Estado paternalista focado na justiça social. Apesar do enfraquecimento e declínio do socialismo, marcado pela queda do famoso muro de Berlim, não foi possível esconder o lado sombrio do capitalismo, manifestado pela exploração e desumanidade em todos os continentes do planeta. A denominada primeira onda neoliberal foi representada inicialmente na década de 1980, pelos Estados Unidos e Inglaterra, através dos seus representantes presidente Ronald Reagan (1911–2004) e primeira-ministra Margareth Thatcher (1925–2013), respectivamente.

Os temas disputados pelos dois professores, para o seminário no período de uma semana, denominam formas de governo que pregam respectivamente, interferência e ausência radicais do Estado na vida da população. Intermediando esse antagonismo, na democracia, mesmo que teórica ou ideologicamente, se almeja a liberdade, recusando discriminações em função da renda, do gênero, da etnia, da sexualidade, da crença ou por ser pessoa com deficiência.

No filme *A Onda*, os alunos participaram como cobaias de uma experiência que transformou a sala de aula em um laboratório de pesquisa, desprezando os necessários protocolos e submetendo os envolvidos aos riscos possíveis. Torna-se importante ressaltar que a ideia do movimento nasceu a partir do sentimento de vingança contra o outro professor que se adiantou na escolha do tema anarquismo. O filme mostra o grupo criado na experiência proposta pelo Prof.º Rainer, como um grupo unido, fechado e autoritário, cujas diferenças entre seus componentes foram bastante equilibradas, mas que, em contrapartida, se fechou para o mundo ao redor, em um gesto típico de grupos anti-democráticos, ansiosos pelo poder.



Cena (01:34:47/01:46:49)/Conteúdo 4



Ética da alteridade

Na retrospectiva apresentada pelo Sr. Wenger ao final das atividades propostas na experiência sobre autocracia, entre outras considerações, ele afirma: "Achamos que éramos especiais. Melhores que os outros." (01:34:47). Essa declaração do professor pode ser verificada em várias cenas do filme: a pichação do símbolo do grupo "A onda" sobre o símbolo dos anarquistas; o controle de uso da pista de *skate*; a marcha imposta em sala de aula com o intuito de provocar o professor que tratava no andar de baixo do tema anarquia; entre outros. São atitudes que de forma geral remetem à necessidade de reflexão sobre a Ética e mais especificamente sobre dois conceitos: **xenofobia** e **alteridade**.

O termo **xenofobia** decorre da união dos termos gregos: *xénos* (estranho) e *phóbos* (medo ou aversão). O medo, aversão ou profunda antipatia em relação aos estrangeiros tem se tornado um tema cada vez mais recorrente, pois mesmo após a experiência de duas grandes guerras mundiais e do holocausto nazista, a humanidade tem assistido à manifestação de movimentos neonazistas contra imigrantes e experimentado o terror promovido por grupos extremistas radicais.

A noção de **alteridade** tem origem latina, do termo *alteritas* (outro) e possui como pressuposto básico a necessária interação e interdependência entre os seres humanos em condição social. Dessa forma, é possível também dizer que a alteridade é a capacidade de um ser humano de se colocar no lugar do outro nas relações interpessoais independentemente de concordância. Para que haja alteridade, é necessária a aceitação recíproca das partes envolvidas na relação, incluindo suas semelhanças e suas diferenças.

A alteridade adquiriu centralidade e relevância ontológica na filosofia moderna de Hegel e especificidade na filosofia contemporânea do pós-estruturalismo, tornando-se fundamento na ética do filósofo francês Levinas. Conforme Miranda (2008):

A alteridade do Outro, constitui a subjetividade ética em Levinas. Uma subjetividade descrita como acolhimento, na forma de hospitalidade incondicional ao estrangeiro que nos vem ao encontro, e resposta no sentido que assume a insubstituível responsabilidade pelo outro até a substituição. Com isso, ao reconstruir a subjetividade, Levinas cria as possibilidades de edificação de um novo humanismo – um humanismo do outro homem. Um homem que antes de ser livre e autônomo, é responsável e capaz de acolher o Outro na sua absoluta alteridade. (MIRANDA, 2008, p. 39)

A experiência reportada na narrativa do filme *A onda* possui estreita relação com as noções de xenofobia e de alteridade, possíveis de serem vivenciadas pelo espectador a partir da experiência idealizada pelo Prof.º Rainer e pelo final infeliz da própria experiência, que contraditoriamente confirma seu sucesso. A ideia da experiência ou laboratório surge inicialmente da própria ausência de alteridade entre os dois professores na seleção dos temas para os mini-cursos: a sorte ou outra forma mais justa de seleção é substituída pela provocação. Dois grupos que tratariam de conceitos antagônicos e complementares para a compreensão do tema da política, assumem, pela experiência, uma rivalidade ideológica em sala de aula que é estendida a uma realidade da prática esportiva. Esse fato pode ser compreendido pelas cenas que mostram o controle da pista de skate e a disputa violenta no ginásio de pólo-aquático. O laboratório sobre autocracia desconsidera também, a condição de cobaia que são submetidos os envolvidos e seus possíveis riscos.

O filme mostra a partir das cenas da organização do grupo “A Onda”, a empolgação dos alunos em geral e particularmente a motivação do aluno Tim. Vítima de *bullying*, antes da formação do grupo, Tim é um aluno solitário que encontra no fornecimento de drogas a usuários um meio para estabelecer relações e se defender de perseguições. Sua condição, além de visível aos espectadores, também pôde ser acompanhada pelos colegas, em cenas como a do porte da arma utilizada contra o grupo de *skinheads*, e pelo professor, que teve sua privacidade invadida e comprometida. A vítima de *bullying* na escola é um (a) estudante que sofre por outro(a) estudante ou grupo de estudantes, agressões intencionais, verbais ou físicas, de forma repetitiva.

A experiência realizada no movimento “A Onda” proporcionou proteção a Tim, aproximação entre os alunos da sala e membros do grupo, e minimização das diferenças entre os seus. Contudo, por outro lado, a relação do grupo com estranhos, mesmo que seus colegas de sala, como Karo e Mona, demonstrou uma retaliação com tudo que lhe foi estranho. Na medida em que a união do grupo foi crescendo, a vida de Tim passa a ter sentido e o jovem procura se afastar de tudo aquilo que lembra seu passado, como mostra a cena onde queima, sem qualquer apego, suas roupas de grife. Seria presumível pelo espectador, portanto, que o laboratório criado para a experiência autocrática em sala de aula, assumiria todo o sentido da vida particular de Tim e que seu fim, poderia ocasionar uma falta de sentido da sua própria existência.



Atividade proposta

Seminário de pesquisa

1

Organize a turma em oito grupos de alunos de forma que cada um dos temas fique com dois grupos.

2

Os alunos deverão pesquisar através da internet, jornais ou outros meios de comunicação, fatos reais, que possam apresentar e exemplificar para a turma os temas propostos em forma de seminário.

3

As apresentações dos dois grupos de cada tema devem ser comparadas e analisadas na perspectiva de compreensão do tema proposto.

Temas propostos:

1. **Cidadania e democracia;**
2. **A relação entre o Saber e o Poder;**
3. **Bullyng nas escolas;**
4. **Alteridade e Xenofobia.**



Referências da unidade didática

A ONDA (DIE WELLE). Direção de Denis Gansel. Santa Mônica (EUA): Rat Pack Filmproduktion, 2008. 1 DVD (107 min).

ARANHA, Maria L. de A; MARTINS, Maria H. P. **Filosofando:** introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 2016.

BOBBIO, Norberto et. al. **Dicionário de política.** Brasília: Editora UNB, 1986.

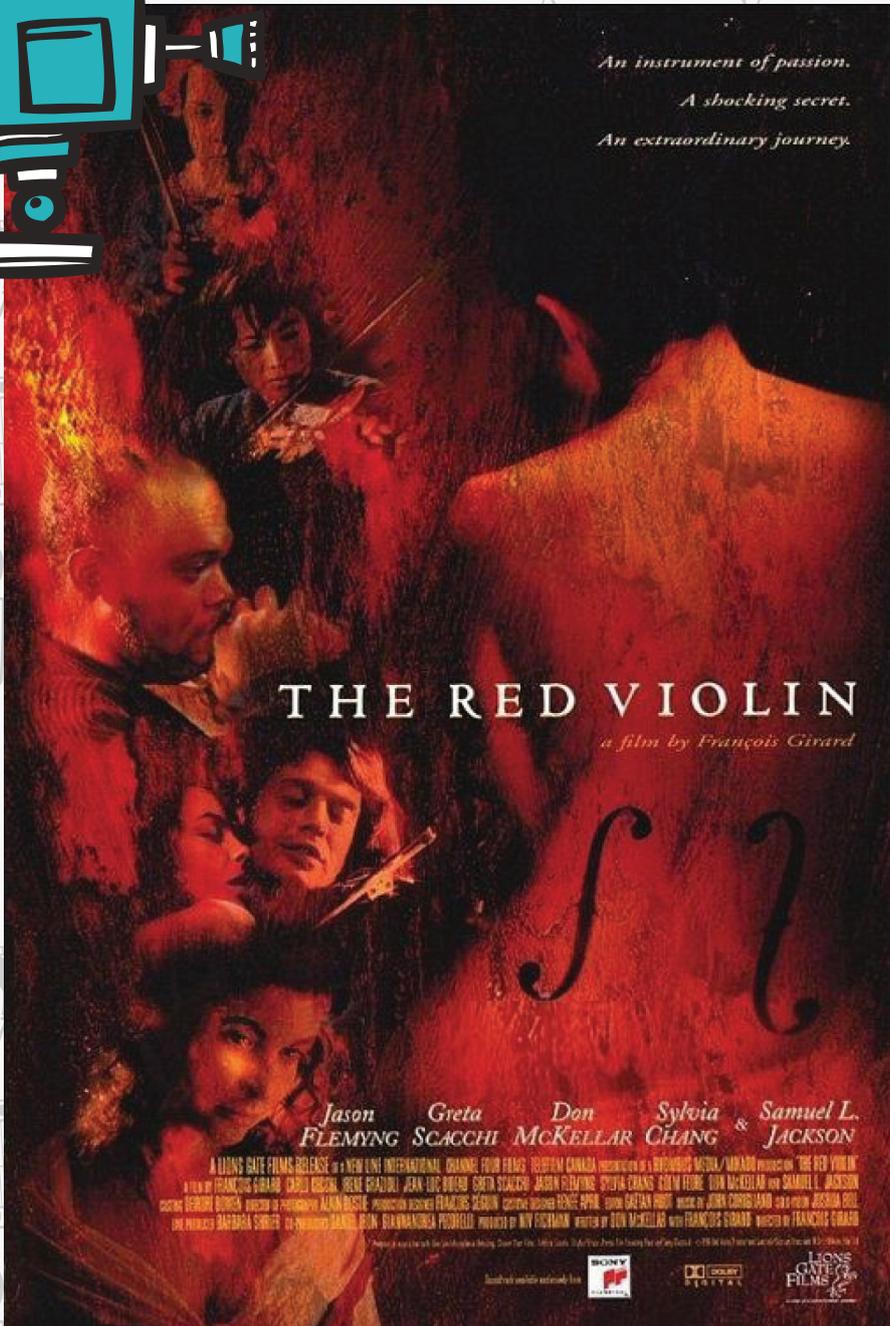
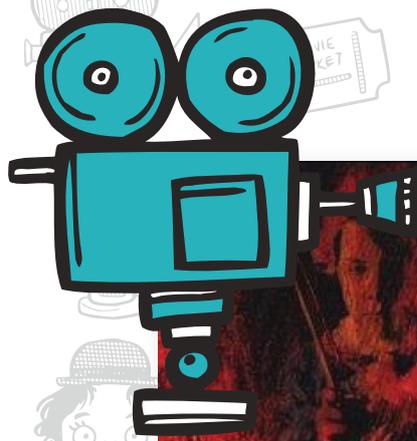
CHAUÍ, Marilena. **Iniciação à Filosofia.** São Paulo: Editora Ática, 2011.

HOBBS, Thomas. **Leviatã.** São Paulo: Abril Cultural, 1974. In: Coleção Os Pensadores.

LAVALLE, Adrián G. **Cidadania, igualdade e diferença.** São Paulo: Editora Lua Nova, 2003. In: Lua Nova, Nº 59.

MIRANDA, José V. A. **Ética da Alteridade e Educação.** 2008. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRGS, Porto alegre, 2008.

REZENDE FILHO, Cyro de B.; CÂMARA NETO, Isnard de A. **A evolução do conceito de cidadania.** Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar>



Filme: O Violino Vermelho (CAN/R. Unido/Itália, 1998)
Tema: Filosofia da Arte





Ficha técnica do filme

FILME
GÊNERO/DURAÇÃO
PRODUÇÃO/ANO
DIREÇÃO

O Violino Vermelho (Le violon rouge)
Drama - 140 min
Canadá/Reino Unido/Itália - 1998
François Girard

ELENCO

ATOR

Samuel L. Jackson
Don Mckellar
Jason Flemyng
Carlo Cecchi
Irene Grazioli

PERSONAGEM

Charles Morritz
Evan Williams
Frederick Pope
Nicolò Bussotti
Anna Bussotti



Descrição do filme

O Violino Vermelho (Le violon rouge) é um filme sobre um violino muito especial, fabricado artesanalmente na Itália, que depois de circular em poder de algumas pessoas no mundo, tornou-se a peça mais cobiçada de um leilão em Montreal no Canadá. O instrumento foi feito em 1681 pelo artesão Nicolò Bussotti (Carlo Cecchi), como presente para seu filho que estava prestes a nascer e para quem desejava a carreira de músico. A narrativa do filme alterna o presente que acontece em curto espaço de tempo e o passado através de uma história de aproximadamente trezentos anos prevista por cartas de um tarô.

Anna Bussotti (Irene Grazioli), esposa do artesão, sentia-se insegura pela sua idade, que considerava avançada para a gestação e decidiu se consultar através do tarô com Cesca (Anita Laurenzi), sua criada. Alguns dias depois, ela e o bebê morrem durante o parto e Nicolò, chocado diante da fatalidade, decide pintar o violino com o próprio sangue da sua amada. Utilizando um pincel feito com fios do cabelo de Anna, o artesão deu continuidade à vida e à sorte prevista para ela a partir das cartas do tarô. A narrativa segue mostrando seu percurso através das mãos que passou e alternando o momento da consulta no tarô (passado) com o do leilão do violino em Nova York (presente).

A primeira carta era a da Lua (00:09:08) e segundo Cesca, apontava para uma vida extensa, cheia e rica, e ainda, para uma longa viagem. A partir da narrativa é possível compreender a carta como relacionada à própria vida de Anna, que terá continuidade através do “violino vermelho” e influenciará diretamente na vida de outros quatro personagens.

A segunda carta é a do enforcado. Segundo Cesca, trata-se de uma carta poderosa que representa perigo, enfermidade e doença (00:22:02). A carta revelaria uma maldição sobre Anna e representa perigo para os muitos que cederão ao seu encanto. A previsão desta carta anunciada pelo tarô foi realizada no personagem de Kaspar Weiss (Christoph Koncz), um garoto que vive em um orfanato católico e mantém um forte apego pelo “violino vermelho”, a ponto de não conseguir dormir separado dele. Durante uma apresentação, o garoto toca o violino que já havia passado pelas mãos de vários outros internos e surpreende os monges do orfanato, que solicitam a presença do Me. Georges Poussin (Jean-Luc Bideau) para avaliá-lo. O mestre, que enfrenta uma crise financeira, reconhece o potencial do garoto e vê a oportunidade de ganhar dinheiro com a sua música. Leva-o para sua casa em Viena, passa a ensinar-lhe francês e a prepará-lo para um teste musical. Kaspar é submetido a exagerado treinamento em curto espaço de tempo e termina morrendo logo no início da sua apresentação. O violino é enterrado junto ao seu corpo no orfanato em função dos religiosos acreditarem que após todo tempo e energia empenhados pelo instrumento, não seria justo passá-lo para outra criança e na crença de que o garoto poderia utilizá-lo no céu. Porém, Me. Georges Poussin, endividado e desapegado dos valores religiosos, logo após o sepultamento, desenterra e rouba o violino que segue seu destino previsto pelas cartas do tarô.

No início da leitura da terceira carta (00:46:45), Cesca prevê que o violino e consequentemente Anna terão um tempo para a vida, a luxúria e a energia, livres e do outro lado das montanhas, no mar e no tempo. Essa terceira carta é a do diabo (00:50:40) e anuncia a presença de um homem bonito e belo, que seduzirá Anna (o violino vermelho) com seu talento e com coisas piores, conforme a criada. A previsão anunciada pelo tarô foi realizada no personagem do Lorde Frederick Pope (Jason Fleming). Antes disso, o instrumento foi tocado por várias gerações de ciganos e circulou de mãos em mãos, por terras e oceanos, até ter seu som percebido e ser adquirido por ele. O “violino vermelho” ficou com o músico até a sua morte por suicídio. Durante esse período, esteve diretamente ligado ao desejo sexual e posteriormente foi levado e vendido na China pelo seu criado. Essa cena se destaca, pois o valor que é pago pelo instrumento negociado em um bazar, deve-se à preciosidade de uma pedra colocada como adorno pelo artesão Nicolò.

A quarta carta é a da justiça (01:13:54). Cesca diz que haverá um grande processo diante de um poderoso juiz e que Anna será culpada. Ela recomenda o cuidado, especialmente, com a cor do fogo. A previsão anunciada pelo tarô foi realizada no personagem de Zifeng Liu (Chou Yuan) professor de música que viverá no período radical da China comunista. O “violino vermelho” foi comprado num bazar como presente da mãe de outra personagem chamada Xiang Pei (Sylvia Chang) e ela o mantém escondido em casa, mesmo sabendo que é proibido pelo Partido Comunista Chinês, liderado por Mao Tse-tung, do qual ela é membro. As cenas iniciais dessa fase mostram um festival, onde está sendo apresentada uma representante partidária recém-chegada de Pequim, que após agradecimentos, elogia um grupo de alunos que faz uma apresentação com espingardas, ao som de

sanfonas. No evento, o professor de música, trazido por policiais com seu violino que será queimado e considerado como uma "velharia ocidental" (01:19:36) é exposto ao público presente. Amedrontada, Xiang que faz parte da cerimônia, retorna para sua casa e tenta livrar-se dos livros, revistas, discos de vinil e tudo que possa ligá-la ao mundo ocidental, mas, ao pegar no "violino vermelho" é surpreendida com a presença do filho do seu companheiro de partido. Nas cenas seguintes, a criança inocentemente revela o segredo ao pai, que segue com um grupamento do partido a casa dela e lá encontra várias provas comprometedoras da relação entre Xiang e o universo cultural do ocidente. Felizmente, ela já havia saído em direção à casa do professor de música e doado para ele o instrumento. Anos depois, o professor será encontrado morto por suicídio, no sótão de sua casa, onde, além do "violino vermelho", também se encontram outros violinos.

A última carta (01:32:21) do tarô é uma carta representada por um esqueleto e assusta Anna. Cesca diz que ela aparece invertida e que naquela altura da história poderia significar uma boa notícia. A criada sente o ar soprando velozmente sobre Anna, transportando-a num vento furioso e indicando que de alguma maneira as viagens dela terminariam. E que, ali também, como sempre, havia um erro, mas que Anna estaria forte como uma árvore na floresta e que dessa vez ela não estaria sozinha. Estaria próxima a um mar de rostos, de pessoa amigas e inimigas, de amantes, e levaria consigo muitos admiradores que lutariam para possuí-la e teria muito dinheiro envolvido. Cesca diz para ela não ter medo, pois vê na carta um renascimento. Diferentemente das quatro cartas anteriores, relacionadas às mortes da própria Anna, de Kaspar, de Frederick e de Zifeng Liu, a quinta carta estará relacionada à vida e a Morritz (Samuel L. Jackson).

O presente, apresentado a partir de flashes do cenário e tempo de uma sessão de leilão, mostra Morritz, arqueólogo da empresa Duval, contratado para análise dos violinos a serem leiloados e obcecado pela posse do "violino vermelho", chegando ao leilão e imediatamente se afastando do público. A parede giratória de exibição dos instrumentos é virada para dentro após o leilão do penúltimo violino e retorna com o "violino vermelho", astro da noite, sem a etiqueta de identificação.

A segunda cena do leilão (00:18:20) mostra ao espectador novamente a presença recém-chegada de Morritz ao leilão sob a perspectiva de outro colecionador, o Sr. Ruselsky (Wolfgang Böck), que o critica, afirmando ter sido enganado por ele. Dessa vez, não é percebido o retorno da porta giratória.

A terceira cena do leilão (00:49:29) mostra ao espectador um contato telefônico entre padres interessados no resgate do "violino vermelho" e uma representante no leilão. Nela, é mostrado o primeiro lance feito pelo Sr. Ruselsky.

A quarta cena relacionada ao leilão (01:08:17), mostra ao espectador Nicolas Olsberg (Julian Richings), chegando ao leilão, como representante da família do Lorde Frederick Pope, interessada também no "violino vermelho". Enquanto sua identificação é feita, a imagem da entrada de Morritz acontece ao fundo e o leilão já está mais adiantado que na cena anterior.

A quinta cena (01:31:26) do leilão, ou cena do presente, é retomada inicialmente através do som e retrocede ao momento da apresentação da última peça do leilão, o "violino vermelho". É, também, a cena que anuncia a última carta do leilão e que coincide com a

última carta anunciada no tarô.

A partir desse momento, o passado é novamente retomado na cena (01:50:20) onde Nicolò conduzirá o corpo de Anna para sua oficina, pintará o "violino vermelho" com seu sangue e a história fará sentido para o espectador.

Morritz, encarregado pelo reconhecimento da originalidade do instrumento, acredita que o "violino vermelho" é um instrumento cuja perfeição representa o perfeito casamento entre música e ciência. Seu assistente elaborara a investigação de forma metodológica e desapegada, e apesar da resistência inicial, dará apoio ao seu plano, ajudando-lhe a trocar o "violino vermelho" por outro e levá-lo para sua casa.

As últimas cenas do leilão do suposto "violino vermelho" trocado por Morritz mostram o arremate enganoso por dois milhões e quatrocentos mil dólares pelo Sr. Ruselsky, que sai discretamente do local e retorna para sua casa.

O filme termina, mostrando Morritz no caminho de casa, ao celular, comunicando à filha que leva um presente para ela, e paralelamente, após a apresentação da última carta do tarô, Cesca perguntando a Anna se ela está bem. Ela afirma que sim e segue ao encontro do marido, enquanto Cesca recolhe as cartas.



Plano de Aula

Tema: Filosofia da Arte

Conteúdos

1. Arte e cultura.
2. Arte e suas diversas linguagens.
3. Estética e obra de arte.
4. Indústria cultural e cultura de massa.

Objetivos de aprendizagem

- 1.1 Entender a relação entre arte e cultura.
- 1.2 Distinguir artes da utilidade, do artesanato e da beleza.
- 2.1 Reconhecer na arte uma forma legítima de discurso.
- 2.2 Perceber valores históricos, políticos e religiosos nas obras de arte.
- 3.1 Identificar a estética como estudo das obras de arte enquanto criações da sensibilidade.
- 4.1 Compreender a relação da noção filosófica "indústria cultural" com a denominada cultura de massa.

Atividades

1. Apresentação do filme.
2. Análise da narrativa fílmica.
3. Leitura e abordagem da descrição do filme.
4. Leitura e debate da interpretação filosófica.
5. Organização de exposição de arte local.

Recursos didáticos

1. Filme: **O Violino Vermelho** (Canadá/R. Unido/Itália, 1998). Direção: François Girard



Cena (00:11:26/02:10:08)/Conteúdo 1



Arte e Cultura

A declaração de Nicolò Bussotti (Carlo Cecchi) é uma demonstração de sua sensibilidade. Como artesão, ele produz instrumentos musicais encomendados ou para serem comercializados. A cena destacada ocorre na sua oficina, logo após o encontro entre sua esposa e Cesca, sua criada e cartomante, que através das cartas lhe revelou a possibilidade de um parto muito difícil. Nicolò questiona o motivo da atenção de Anna à sorte, já que contariam com a presença de uma boa parteira, um astrólogo e um médico. Ela responde que está velha para ser mãe e que isso lhe preocupa. Logo após, ele se afasta, retorna com o violino ainda não pintado, diz que o considera como sua obra-prima e que o fez como presente para o filho que será músico.

A comparação feita por Nicolò, entre o violino que fez para o filho e os outros violinos que produz como artesão, na cena destacada, pode ser compreendida tanto como diferença entre a sensibilidade do artista e o trabalho de um artesão, quanto como diferença entre uma obra de arte e um instrumento da cultura.

A arte é, sem dúvida, uma pequena parte da cultura, entendida aqui em seu sentido antropológico, mas uma parte privilegiada, fruto do desejo e acolhida pelo sentimento, livre das obrigações, dos deveres a serem cumpridos. Ninguém é obrigado a fazer arte ou a gostar dela (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 359).

Os instrumentos musicais produzidos por Nicolò são exemplos de ferramentas construídas pelos seres humanos, que entre tantas outras possíveis, afirmam sua natureza cultural e sua incapacidade de viverem guiados unicamente pelos instintos. Ao conjunto dessas ferramentas dá-se o nome de cultura. O "violino vermelho", contudo, é uma obra de arte. Entre tantos outros violinos produzidos pelo artesão como instrumentos daquela cultura, ele, particularmente, foi uma criação individual, fruto de um desejo forte e intenso do

artista acolhido pelo sentimento (ARANHA; MARTINS, 2016). A arte é criação individual, dirigida para o indivíduo e aponta para o novo. A arte,

[...] é um privilégio para quem a faz e para quem a aprecia, uma vez que é fruto de um desejo forte e intenso, [...] é uma obra de risco, envolve o jogo que desestabiliza, desintegra tanto quem a faz quanto quem a recebe. Ela não cuida do outro. A arte incomoda (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 357).

A cultura, diferentemente, é "criação coletiva dirigida para a comunidade, reforçando seu modo de ser." (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 357). A cultura é útil e comunicada, produzindo tranquilidade e segurança ao indivíduo. Seu aprendizado é necessário para a vida em sociedade. Nós, humanos, não dispomos de muitas características que apoderam outros animais: não voamos como as aves, mas inventamos o avião; não nadamos como os peixes, mas criamos o barco; não corremos como o avestruz, mas desenvolvemos o carro. Assim,

[...] diferentemente dos outros animais, os humanos não são apenas seres biológicos produzidos pela natureza. São também seres que modificam o estado de natureza, isto é, a condição natural das coisas, definida pela natureza. Isso significa que os humanos são também seres culturais (COTRIM; FERNANDES, 2010, p. 112).

Para Chauí (2011), empregamos a palavra cultura e seus derivados em sentidos diversos e algumas vezes, até mesmo, contraditórios. Mas, inicialmente, são dois, os sentidos que prevalecem: no primeiro, prevalece a ideia de "formação ou educação do corpo e do espírito dos membros da sociedade." (CHAUÍ, 2011, p. 226); no segundo, torna-se sinônimo de civilização resultante do primeiro sentido "expressos em obras, feitos, ações, e instituições. A cultura são as técnicas e os ofícios, as artes, a religião, as ciências, a filosofia, a vida moral e a vida política ou o Estado." (CHAUÍ, 2011, p. 227).

O bazar, que fala Nicolò na cena em destaque, como um dos locais prováveis de destino dos outros violinos que produziu, quando comparados ao "violino vermelho", é uma loja ou uma instalação temporária, onde se vende vários tipos de objetos, artesanatos e antiguidades para decoração ou do interesse de colecionadores. Historicamente, "arte e artesanato eram a mesma coisa, e, portanto, o artesão e o artista eram o mesmo" (CHAUÍ, 2011, p. 249) e ainda hoje, as pessoas aproximam as duas ideias. Essa aproximação, "decorre do fato de que o artista e o artesão produzem sozinhos e por inteiro uma obra e que esta exprime seus talentos e habilidades." (CHAUÍ, 2011, p. 249). Segundo Vasconcelos (2016), somente,

[...] a partir do Renascimento, a arte começou a se distanciar cada vez mais do artesanato e da técnica, assumindo um caráter erudito, o que ocasionou a ascensão social do artista, cujo papel social ficou mais próximo do exercido por filósofos ou cientistas. As obras de arte passaram a ser associadas à riqueza e ao prestígio (VASCONCELOS, 2016, p. 339).

Uma distinção anterior, já existente no universo das artes, foi atribuída por filósofos neo-platônicos que distinguiram o artesanato como arte ou técnica de "fabricar um objeto com os materiais oferecidos pela natureza" (CHAUÍ, 2011, p. 250), da medicina, agricultura e outras tantas artes ou técnicas "cuja finalidade é auxiliar a natureza." (CHAUÍ, 2011, p. 250).



Cena (00:58:40/02:10:08/Conteúdo 2



Arte e suas diversas linguagens

Frederick Pope (Jason Flemyng), personagem consagrado como músico, retorna de um passeio pelos jardins de sua mansão e interrompe Victoria Bird (Greta Scacchi), sua amante, que é escritora e está concentrada a escrever um novo romance. Frederick alega ter em mente um tema despertado pela beleza dela, cuja criação dependerá de uma inspiração mútua. Ela fica irritada com o egoísmo dele, mas cede e se amam ao som do violino e da nova composição. A história do casal apresentada em *O violino vermelho* sugere que até Victoria encontrá-lo com outra, ela acreditava ser a musa inspiradora do músico. Após a traição e a escolha do instrumento como alvo, Victoria, inconscientemente, muda de opinião, pois sente que a paixão de Frederick é pelo “violino vermelho” e conseqüentemente – para o espectador – por Anna.

O cinema, a música e o romance são formas da arte, entre tantas outras existentes, como a dança, a pintura, o teatro, a escultura. A arte possui diversas linguagens, possíveis de serem classificadas como: artes visuais, artes cênicas, artes musicais, artes literárias, etc., de acordo com o sentido mais provocado em cada forma. As obras de arte podem conter também funções políticas, religiosas, pedagógicas, naturalistas, formalistas, entre outras, que os artistas expressarão em suas obras através da técnica, do conhecimento e da expressão. Assim, o artista retratará,

[...] em sua obra o produto de sua criatividade pessoal, que comunique aos outros seus sentimentos e impressões a respeito de um fato qualquer, seja um fato social, seja um fato da natureza, seja mesmo um fato da sua imaginação (GALLO, 2016, p. 85).

A interpretação de uma obra de arte depende, também, “de termos conhecimento não só das várias linguagens como também da história da arte, dos estilos e dos movimentos”

(ARANHA; MARTINS, 2016, p. 376) presentes, não só em obras de museus ou galerias, mas também em muros da cidade, em cemitérios, e outros espaços de arte, cinema, televisão, rádio, etc. Para Aranha; Martins (2016):

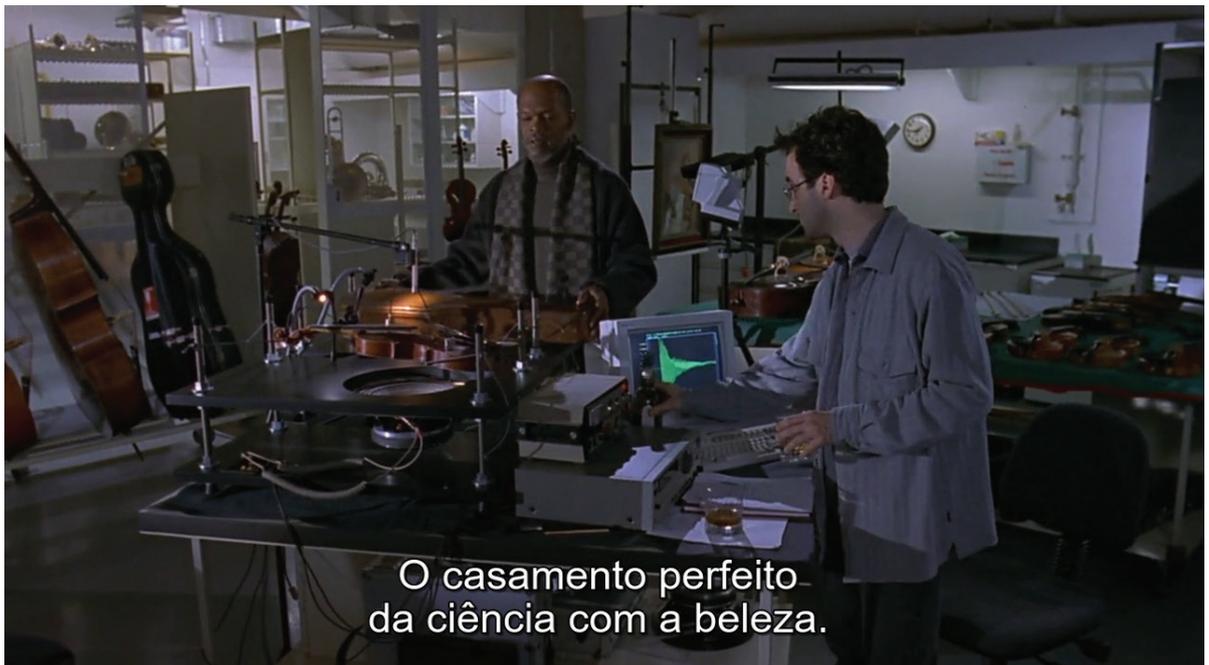
Quanto mais ampla for essa convivência com os tipos de arte, os estilos, as épocas e os artistas, melhor. É só por meio desse contato aberto e eclético que podemos afinar nossa sensibilidade para as nuances e sutilezas de cada obra, sem querer impor-lhe nosso gosto e nossos padrões subjetivos, que são marcados historicamente pela época e pelo lugar em que vivemos, bem como pela classe social a que pertencemos (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 376).

A arte é uma forma legítima de discurso e sua interpretação ocorre em níveis. O primeiro nível é o do sentimento que “apresenta-se como uma unidade não dissociável da experiência [estética], isto é, ele só pode acontecer na presença da obra.” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 374). O segundo nível se dá através do pensamento e implica numa análise criteriosa da obra, iniciada por uma descrição, seguida de uma leitura denotativa e finalizada por outra conotativa. Desse modo, “a obra, que inicialmente parecia uma simples brincadeira, enche-se de sentido, torna-se bela. E nos emociona, causa alegria e satisfação. É o sentimento de completude.” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 375).

As obras de arte representam, entre outros valores, os históricos, os políticos e os religiosos. Os primeiros objetos artísticos, como as pinturas rupestres, “não eram uma representação nem uma invocação aos deuses, mas a encarnação deles, pois se acreditava que as forças divinas estavam neles, [...] eram os *fetiches* e os artistas ou artesãos eram os *feiticeiros*.” (CHAUÍ, 2011, p. 249). Para Chauí (2011), as grandes obras de arte, de culturas orientais e ocidentais, da sociedade antiga à cristã medieval, “são religiosas, encomendadas por uma autoridade religiosa e pelos oficiantes dos cultos.” (CHAUÍ, 2011, p. 249). A dessacralização das artes só viria a acontecer a partir do século XIX, com o advento do capitalismo, mas desacompanhada de uma verdadeira autonomia.

Para que a autonomia das artes viesse a acontecer foi preciso que o modo de produção capitalista dessacralizasse o mundo e laicizasse toda a cultura, lançando todas as atividades humanas no mercado. Isso significou, porém, que, livres do poder religioso e do poder político, os artistas se viram a braços com o poder econômico. Ao se livrarem do *valor de culto*, as obras de arte foram aprisionadas pelo *valor de mercado* (CHAUÍ, 2011, p. 249).

A narrativa do filme *O Violino Vermelho*, como dito na descrição do filme, alterna o presente e o passado de uma história de aproximadamente trezentos anos. No século XVII, o valor associado à obra de arte era o de culto. O personagem Nicolò Bussotti (Carlo Cecchi) é um artesão e as cenas iniciais do filme, enfatizam características da atividade artífice. Conforme Chauí (2011), o artesão “aprendia a conhecer a matéria-prima para o exercício de sua arte [e] a usar utensílios e instrumentos preestabelecidos para a sua ação.” (CHAUÍ, 2011, p. 249). No século XX, o mesmo violino é disputado em um leilão de Montreal, no Canadá. Os interessados na sua posse são representantes de pessoas ligadas à história do instrumento musical que o disputam sob prego de leiloeiro, onde arremata, quem oferece o maior lance.



O casamento perfeito
da ciência com a beleza.

Estética e obra de arte

O técnico de laboratório Evan Willians (Don McKellar), referindo-se ao “violino vermelho”, reconhece o instrumento como intrigante e o chama como máquina acústica mais perfeita que já viu. Já para Morritz, o “violino vermelho” é o objeto definitivo, o casamento perfeito da ciência com a beleza, o impossível. Enquanto Morritz regozija e reflete sobre o que fazer por estar diante do seu maior desejo, Evan Willians diz que se o instrumento lhe pertencesse, o desmontaria para descobrir seu funcionamento e atribuiria testes de ressonância a cada uma das suas partes. Evan não sabe, mas o “violino vermelho” não é um mero instrumento musical. Pelas circunstâncias de sua criação, ele é uma obra de arte. Cada pintura, cada música, cada filme é uma obra de arte, pois, tal como o “violino vermelho”, são únicos e não visam a um interesse prático imediato. Para Aranha; Martins (2016):

Apreciar as qualidades estéticas de uma obra de arte é bem diferente de notar suas propriedades físicas: tamanho, peso, material de que é feito. Seu valor econômico, de troca, também não entra em conta na apreciação estética. Costuma-se dizer que a experiência estética, ou a experiência do belo, é gratuita, é desinteressada, ou seja, não visa a um interesse prático imediato. Só nesse sentido podemos entender a gratuidade dessa experiência; jamais como inutilidade, uma vez que ela responde a uma necessidade humana e social (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 352).

O valor do “violino vermelho” como obra de arte, se afasta do valor conferido ao instrumento por Evan Willians, ligado às suas propriedades físicas, e do valor monetário depositado pelos interessados presentes ou representados na sessão do leilão. A experiência de uma obra de arte como o “violino vermelho”, é a busca do belo e não do útil, pelo seu criador, e “a avaliação ou o julgamento do valor de beleza atingido pela obra

por meio do *juízo de gosto*” (CHAUÍ, 2011, p. 254), pelo público ou espectador. Para Chauí (2011),

[...] como a obra de arte nasce da sensibilidade inspirada do artista na condição de subjetividade criadora e livre, seu valor encontra-se não só na força de sua beleza, mas também em sua *originalidade*. Em outras palavras, o artista verdadeiro não é aquele que segue regras ou preceitos fixados pela tradição do seu ofício, nem aquele que traduz em palavras, cores, formas, gestos, movimentos, volumes, massas, traços algo já existente na natureza ou em uma sociedade, mas aquele que é capaz de uma *criação* inédita ou original (CHAUÍ, 2011, p. 254).

A arte teorizada pela filosofia pode ser compreendida em duas perspectivas: a poética e a estética. A poética remonta ao filósofo Aristóteles (384 a.C.–322 a.C.), para quem “a física estuda os seres e as ações produzidos pela natureza; a poética, os fabricados pelos seres humanos.” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 253). O filósofo instituiu a ideia de arte como imitação da natureza e as obras de arte passam a ser classificadas como nobres ou vis. A palavra estética, só foi, de fato, introduzida no vocabulário filosófico a partir de 1750, pelo filósofo alemão Alexander Baumgarten (1714–1762). Inicialmente, a estética “se referia ao estudo das obras de arte enquanto criações da sensibilidade (isto é, das experiências dos cinco sentidos e dos sentimentos causados por elas), tendo como finalidade, o belo.” (CHAUÍ, 2011, p. 253). Aos poucos, foi substituindo a antiga noção de arte poética, e mais recentemente passou a ser compreendida como “ramo da filosofia que estuda racionalmente os valores propostos pelas obras de arte e o sentimento que suscitam nos seres humanos” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 349) ou como o próprio nome indica, área da especulação filosófica que “se ocupa preferencialmente com a expressão da sensibilidade e da fantasia do artista e com o sentimento produzido pela obra sobre o espectador ou receptor.” (CHAUÍ, 2011, p. 253).



Cena (01:18:41/02:10:08)/Conteúdo 4



Indústria cultural

Na China Comunista, comandada por Mao Tse-tung, Zifeng Liu (Chou Yuan), um professor de música está detido por utilizar o violino como instrumento e por ensinar música ocidental para seus alunos. Trazido pelos militares a pedido da líder comunista recém-chegada de Pequim, ele é exposto ao público presente em um festival, obrigado a mudar de opinião em relação ao seu gosto e a depositar seu violino numa fogueira junto às "outras velharias ocidentais".

(01:14:30/02:10:08)



(01:14:43/02:10:08)



O grupo de alunas, elogiado pela líder comunista, que encena a história das *Três Garotas Heróicas* é acompanhado pelo ritmo das sanfonas e composto por três jovens estudantes vestidas com uniformes militares e portando fuzis, que se destacam frente ao grupo restante de estudantes uniformizadas. Entre os espectadores da apresentação, a indumentária também é o uniforme, típico de uma sociedade igualitária, pois visa uma minimização da diferença. Esse espetáculo representa uma obra de arte na visão da

ideologia comunista que fundamentou o bloco socialista durante a Guerra Fria.

No ocidente, do outro lado do conflito ideológico, “as artes foram submetidas a uma nova servidão: as regras do mercado capitalista e a ideologia da **indústria cultural**, baseada na ideia e na prática do consumo de ‘produtos culturais’ fabricados em série.” (CHAUÍ, 2011, p. 57). A noção “indústria cultural” foi criada pelos filósofos Max Horkheimer (1895–1973) e Theodor Adorno (1903–1969) na década de 1940 para significar a arte no contexto da sociedade capitalista industrial. Os dois filósofos foram membros da *Escola de Frankfurt* que surgiu na Alemanha em 1925, onde também figuraram importantes filósofos como Herbert Marcuse (1898–1979), Walter Benjamin (1892–1940), Erich Fromm (1900–1980) e Jürgen Habermas (1929) que formulou a *teoria crítica* em oposição à *teoria tradicional* (ARANHA; MARTINS, 2016). Conforme Musse (2003):

Com o termo ‘indústria cultural’, Adorno se propõe a explicar a arte consumida pelas massas, uma mercadoria que não é mais produzida pelo trabalho artesanal, mas conforme o modelo da manufatura e da grande indústria. Seu diagnóstico se contrapõe ao de Walter Benjamin; este confiava no potencial criativo desencadeado pela cooperação e o defendia na expectativa da ‘politização da arte’ (MUSSE, 2003, p. 13. In: CHAUÍ, 2011, p. 257).

A ideia central da junção dos dois termos é expor o paradoxo de uma arte que passou a ser produzida como mercadoria numa sociedade de consumo. Nela, a obra de cultura “perde sua condição de única; deixa de ser um sentido que resplandece no sensível e passa a ser intercambiável, pois seu valor é o de coisa.” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 358). A coisa, diferentemente da obra, numa sociedade de cultura industrializada é aquilo que pode ser destruído e substituído a qualquer tempo, que não conduz o ser humano “ao conhecimento, a fazer perguntas e a romper paradigmas. Ao contrário, reforça o já conhecido” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 358) e o conduz à alienação.

A indústria cultural se apóia na ideia de “gosto médio” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 358) fundamentado na semelhança, que desconsiderará a diferença e,

[...] usará os padrões desse gosto, isto é, um repertório bastante limitado de signos dentro de uma linguagem específica, repertório esse já bastante conhecido, para produzir uma grande variedade de produtos mais ou menos parecidos. Em vez de criar um produto, ela adapta algo que já existe, utilizando a *pausterização*, que consiste em retirar o que a obra apresenta de expressivo, de novo, de específico, para oferecer um produto genérico que possa ser aceito pelo gosto médio dos consumidores (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 359).

A arte desde a antiguidade esteve socialmente determinada. Seja pela finalidade social das obras, pelo lugar social ocupado pelo artista ou pelas condições de recepção da obra de arte. No contexto capitalista, em nome do lucro e da liberdade, ou no contexto socialista, da ideologia e do controle, de um lado há “uma classe economicamente dominante e politicamente dirigente, [...] e as classes populares ou a massa, de outro.” (CHAUÍ, 2011, p. 255).



Atividade proposta

Exposição de Arte

1

Organize a turma em grupos de forma que cada um deles fique com aproximadamente quatro alunos.

2

Indique possíveis construções, museus, igrejas, cinemas, monumentos, artesanatos, grupos musicais, festas tradicionais, símbolos, da sua cidade e solicite que cada grupo escolha um deles para elaborar sua pesquisa.

3

O resultado do material pesquisado deve ser apresentado de forma ilustrativa acompanhada de música, teatro, dança, vídeos, etc., conforme a criatividade de cada grupo.

4

A data deve ser previamente escolhida e o espaço para a exposição deve ser preferencialmente aberto e acessível à comunidade estudantil.



Referências da unidade didática

O VIOLINO VERMELHO (Le violon rouge). Direção de François Girard. Toronto (Canadá): Rhombus Media Ltd., 1998. 1 DVD (131 min).

ARANHA, Maria L. de A; MARTINS, Maria H. P. **Filosofando:** Introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 2016.

CHAUÍ, Marilena. **Iniciação à Filosofia.** São Paulo: Editora Ática, 2011.

GALLO, Silvio. **Ética e Cidadania:** Caminhos da filosofia. São Paulo: Papirus, 2002.

VASCONCELOS, José Antonio. **Reflexões:** Filosofia e cotidiano. São Paulo: Edições SM, 2016.

Considerações finais

As concepções do neopragmatismo de Rorty partiram de ideias baseadas nas filosofias de Dewey e de James, e das influências do historicismo de Hegel e do evolucionismo de Darwin. Para Rorty, entre a realidade e o ser humano, a linguagem representa uma ferramenta, cujo produto tem caráter provisório. Conseqüentemente, a investigação humana de qualquer caráter deve ser compreendida também como tentativa de soluções provisórias.

A univocidade ou linearidade entre os pensamentos de Peirce, James e Dewey, com o pensamento de Rorty, é questionada por pesquisadores em função da substituição do conceito de experiência pelo de linguagem na filosofia rortyana. Mas, a compreensão da filosofia de Rorty como uma concepção neopragmatista requer, conforme Silva (2008), o abandono da ideia de vínculo entre crença e realidade. O paradigma neopragmático da linguagem desconsidera a possível representatividade das coisas por vocabulários, considerando-os como instrumentos a serviço de temporários propósitos humanos.

O conceito de “contingência da linguagem” é o reconhecimento desse caráter contingente em toda a pluralidade de vocabulários existentes e a justificativa de Rorty pela sua preferência às narrativas, frente aos discursos. Assim, para o filósofo, o que se tenta compreender através dos vocabulários, pela capacidade investigativa e em nome da verdade, seria substituído pelo uso de narrativas, pela capacidade imaginativa e em função da liberdade. Como afirma o próprio Rorty (1992) é necessário compreender que “o mundo está diante de nós, mas as descrições do mundo não.” (RORTY, 1992, p. 25). As linguagens são criações do homem e como descrições são úteis para os fins a que se propõem. Para o filósofo, os “argumentos parasitam sempre e constituem sempre abreviações de teses sobre a existência de um vocabulário melhor.” (RORTY, 1992, p. 30). O filme é uma das formas narrativas citadas como exemplo por Rorty em *Contingência, Ironia e Solidariedade* (1992).

Verificou-se na pesquisa que a Educação no Brasil foi fortemente marcada pelos ideais da filosofia medieval escolástica, do iluminismo, do positivismo e do pragmatismo. A disputa entre devotos extremos da fé e da razão velou a ação dos colonizadores, e a cada época e cada contexto, influenciou o processo de formação do homem brasileiro. Inicialmente, de uma perspectiva teocêntrica de mundo, vislumbrou-se a formação de um homem idealizado por uma moral cristã, e posteriormente, de uma perspectiva antropocêntrica de mundo, buscou-se a formação de um homem iluminado pelas ciências e pelos ideais de ordem e de progresso.

Essa distância entre o idealizado pelos métodos, leis e reformas, e o realizado na prática educacional no período colonial inferiu uma marca na formação e na cultura do povo brasileiro que caracterizou a história da educação no período da república. Tornou-se evidente a influência dos fundamentos da doutrina positivista no Brasil e a tendência de escolha pelos governantes brasileiros de padrões estrangeiros como referências para a educação. As peculiaridades de qualquer caráter, do país, dos nativos ou dos africanos, foram menosprezadas, sobretudo, porque a essência do saber que despertava o interesse daqueles, também continha o poder que sustentava o característico *status* da política de colonização.

O Movimento Escola Nova foi o primeiro passo da educação brasileira no sentido de uma educação de caráter mais liberal que incluíse a formação para o trabalho e valorizasse, entre outras, a arte e a política. Anísio Teixeira foi seu expoente máximo e seus ideais eram referenciados em princípios da filosofia pragmatista do americano John Dewey que propõem a consideração das características individuais como ponto de partida para uma proposta de integração e participação social. O educador assumiu importantes cargos nacionais e internacionais voltados para a educação, e seus ideais educacionais influenciaram nos projetos de organização da estrutura da educação nacional e de importantes universidades do país, tornando-o uma referência na história da educação nacional.

No entanto, a ideia de educação integral de Anísio Teixeira que incorporava o fundamento inalienável de integração do aspecto social da filosofia de Dewey, desde a primeira LDB – Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 4.024/61) ficou fragilizada no Brasil. A partir do golpe militar de 1964, com os acordos firmados entre o MEC e a USAID, e em contraposição aos ideais da filosofia pragmatista dos filósofos norte-americanos que influenciaram o educador Anísio Teixeira, conforme Franzon (2015), por partir de interesses externos, “[...] a legislação de ensino nacional encontra limites muito estreitos na sua capacidade de emancipação do indivíduo e condução do país a um desenvolvimento independente, à plena soberania e autodeterminação.” (FRANZON, 2015, p. 2).

Ainda assim, mesmo após o período da Ditadura Militar no Brasil, da nova LDB (Lei nº 9.394/96), da regulamentação como disciplina obrigatória nos currículos das escolas de Ensino Médio, de muitas dúvidas acerca da forma para abordagem dos conteúdos da disciplina, para o atual governo brasileiro, de extrema direita, os recursos destinados às faculdades de Filosofia e Sociologia em todo país é um desrespeito ao dinheiro do contribuinte.

O pragmatismo de Dewey, que muito influenciou Anísio Teixeira, propõe para a investigação filosófica, a aplicação do mesmo rigor metodológico aplicado às ciências. Peirce, James e Dewey, são considerados os primeiros filósofos do pragmatismo. A filosofia de James é de caráter mais nominalista, diferente da de Peirce, de caráter mais realista. Essa é a principal diferença entre as duas perspectivas, para Dewey o filósofo compreendia Peirce como um lógico e James como educador e humanista, e propunha um terceiro caminho entre a definição de verdade do idealismo e de verdade do realismo.

O cinema, arte de compor e realizar filmes para serem projetados, conforme Costa (2003) pode ser estudado por diversas perspectivas: instituição, dispositivo, linguagem, a partir da sua relação com a história, como fato estético, como fato comunicativo e ainda através das suas diversas fases, partindo das origens até a imagem eletrônica e rumo à integração das tecnologias e das linguagens.

A linguagem cinematográfica para fins didáticos e de ensino da filosofia é compreendida de diversas formas por pesquisadores. De acordo com Duarte (2002), por um lado, se comparada à linguagem escrita, apesar da sua utilização de forma complementar, ela é superior pela possibilidade de articulação de elementos, tais como: imagens em movimento, luz, som, música, voz, etc. Por outro lado, a natureza eminentemente pedagógica do cinema, que o torna interessante para o campo educacional é que, tanto a criação cinematográfica emerge da cultura, quanto o cinema referencia grande parte de concepções veiculadas na sociedade produzindo um fluxo contínuo, entre cultura e cinema, tanto no sentido da primeira para o segundo, quanto desse para aquela.

Segundo Gallo (2012), os filmes são interessantes na etapa de sensibilização do problema filosófico, mas para que ocorra de fato uma aula de filosofia, o professor deve promover o contato do aluno com o conceito filosófico através de textos dos próprios filósofos.

Já para Sousa (2015), que ratifica as compreensões de Bergala (2008) e Fresquet (2013), o primeiro passo necessário para se estabelecer uma relação entre o cinema e a escola é o resgate da visão do cinema como arte em lugar da utilização do cinema como meio ou recurso. Isso ocorrerá através da apresentação de filmes, “que vislumbram uma poética, que permitem olhares sobre os olhares do seu idealizador e que podem provocar uma desestabilização, tirando o espectador e o estudante do lugar conhecido e comum.” (SOUSA, 2015, p. 48).

Para Jacinski (2004), desviando-se da abordagem pedagógica tradicional fundada em pressupostos iluministas e intensificando o diálogo social, a mixagem de todas as linguagens presentes no cinema, resultará em significativo impacto sobre, sensibilidade, modos de percepção do mundo, estratégias cognitivas (JACINSKI, 2004).

Para Perissé (2017), “a sétima arte é educativa em pelo menos três direções. Quando vemos o ensino tematizado pelo cinema. Quando utilizamos o cinema para ensinar determinados saberes. E quando ensinamos a arte de fazer cinema.” (PERISSÉ, 2017, p. 56).

Rorty (1992) aduz que o cinema, como narrativa, entre outras formas de arte, é um veículo capaz de nos colocar no lugar do outro. A imagem em movimento, mais que a palavra escrita, provoca nossa sensibilidade, promove a identificação e minimiza a tendência à marginalização do outro. Esse fato torna o cinema um meio capaz de promover a “solidariedade humana”, vista no projeto de uma “utopia liberal” de Rorty (1992), como um objetivo a ser atingido. Dessa forma, o valor atribuído ao cinema, entre outros gêneros, como o romance e o programa de televisão, em *Contingência, Ironia e Solidariedade* (1992), deve-se à condição desses, como veículos ficcionais principais na “mudança e progresso no plano da moral.” (RORTY, 1992, p. 19).

Já, nas abordagens de Cabrera (2006) e de Goodenough (2005), por perspectivas diferentes, um filme cinematográfico pode ser incluído como filosofia propriamente dita e conseqüentemente seu diretor seria também um filósofo da História da Filosofia.

Cabrera (2006) defende a tese da existência de pensadores “páticos” e de pensadores “apáticos” diante do surgimento do cinema. A busca da verdade pela filosofia deveria ser feita, para o filósofo, através do caminho da cultura, em lugar do da sua própria história que, inclusive, já se mostrou flexível ao incluir temas como ciência, tecnologia, ética aplicada, etc.

Os filósofos “páticos”, para Cabrera (2006), problematizaram a racionalidade puramente lógica utilizada tradicionalmente pelos filósofos. Esses filósofos percebem que a compreensão de certas dimensões da realidade, requer raciocínio e sensibilidade, somente possível à compreensão “logopática”, que concomitantemente, racional e afetiva, deve ser capaz de impactar e de pretender a abordagem de verdades universais.

O cinema, dessa forma, independentemente de ser anterior ou posterior a esses filósofos, seria um veículo de articulação racional, que não desaloja o componente emocional, apenas o redefine. (CABRERA, 2006). Através dele é possível causar um impacto emocional essencial para a eficácia cognitiva daquilo que o filósofo denominou por “conceito-imagem” e

que é superior ao “conceito-ideia” da filosofia escrita, de pretensão definitiva e tendente ao imobilismo.

Para Goodenough (2005), muitas razões podem levar um filósofo ao cinema. Para ilustrar duas delas, o autor analisou e comparou dois filmes: *Blade Runner* (1982), de Ridley Scott que se encaixa perfeitamente na categoria de filmes, capaz de ilustrar questões filosóficas significativas, a partir da questão do que é ser uma pessoa; *L'Année Dernière à Marienbad* (1961), de Alain Resnais, que age como uma espécie de espelho filosófico, fazendo-nos ver o filme como filosofia. Nele, “não somos convidados a julgar o solipsismo, somos solipsistas. Habitamos o solipsismo.” (GOODENOUGH, 2005, p. 24, tradução nossa).

Para esse autor, na segunda obra cinematográfica citada, a objetividade está sob ataque e, dessa forma, o filme não tem movimento. A ideia *frozen* (congelado) permeia a narrativa, e de diversas formas provoca o espectador, fazendo-o sentir “que os lagos nos jardins do castelo congelaram, [...] como se o que quer que tenha acontecido no passado [...] tenha sugado toda a vida deste lugar e de seus habitantes, deixando-os congelados no lugar.” (GOODENOUGH, 2005, p. 19, tradução nossa).

O filme *L'Année Dernière à Marienbad* (O Ano passado em Marienbad), de Alain Resnais, lançado em 1961, é referenciado, tanto por Cabrera (2006), quanto por Goodenough (2005). Rorty, também é citado pelos autores, cada um, a partir de seu ponto de vista. Para Goodenough (2005), o filme *L'Année Dernière à Marienbad* (1961) é uma “instância principal da filosofia dos filmes.” (GOODENOUGH, 2005, p.14, tradução nossa). Já em Cabrera (2006), corroborando com François Truffaut (1932–1984), cineasta francês e um dos maiores ícones da história do cinema do século vinte, *L'Année Dernière à Marienbad* (1961) é exemplo de um bom filme, por ser resumível a uma só palavra: a persuasão.

Assim, para Cabrera (2006), apesar da renúncia a uma filosofia metafísica, Rorty, entre outros filósofos do século vinte, não renunciou à tentativa “de uma conciliação social, comunicativa ou solidária.” (CABRERA, 2006, p. 36). A indicação da narrativa em lugar do discurso, deve-se ao projeto de “solidariedade humana”. Já para Goodenough (2005), a mente que reflete-se a partir do congelamento da narrativa (*frozen*) em *L'Année Dernière à Marienbad* (1961), na melhor das hipóteses, não pode ser, como Rorty disse em um contexto diferente, um espelho da natureza. (GOODENOUGH, 2005).

Muito mais que meio ou recurso didático para abordagem de conteúdos considerados filosóficos pela História da Filosofia, para os filósofos Cabrera (2006) e Goodenough (2005), seja pela ideia da “logopatia” ou pela noção *frozen* (congelamento), respectivamente, o

cinema deve ser considerado componente dessa História e para isso precisa romper as amarras conservadoras da conceituação.

Referências

a) Obra de Rorty

RORTY, Richard. **Contingência, Ironia e Solidariedade**. Lisboa: Editorial Presença, 1992.

b) Obras sobre cinema

BAZIN, André. **O que é o cinema?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

COSTA, Antonio. **Compreender o cinema**. São Paulo: Editora Globo, 2003.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FELINTO, Erick; BENTES, Ivana. **Avatar: o futuro do cinema e a ecologia das imagens digitais**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

c) Obras sobre filosofia e cinema

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

GOODENOUGH, Jerry. **Introduction I: A Philosopher Goes to the Cinema**. In: *Film as Philosophy: essays in cinema after Wittgenstein and Cavell*. (pgs. 1 a 28). Orgs.: READ, Rupert; GOODENOUGH, Jerry. Nova York: Palgrave Macmillan, 2005.

d) Obras cinematográficas

A onda. Título original: *Die Welle*. Direção de Denis Gansel. Santa Mônica (EUA): Rat Pack Filmproduktion, 2008. 1 DVD (107 min).

Avatar. Direção de James Camerom. Santa Mônica (EUA): Lightstorm Entertainment, 2009. 1 DVD (162 min).

Mar adentro. Direção de Alejandro Amenábar. Madrid (Espanha): Sogecine Himenóptero, 2004. 1 DVD (125 min).

O violino vermelho. Título original: *Le violon rouge*. Direção de François Girard. Toronto (Canadá): Rhombus Media Ltd., 1998. 1 DVD (131 min).

Planeta dos macacos: a origem. Título original: *Rise of the Planet of the Apes*. Direção de Rupert Wyatt. Dune Entertainment Chernin Entertainment. Big Screen Productions. Ingenious Film Partners. Los Angeles - Califórnia (EUA): Lightstorm Entertainment, 2011. 1 DVD (105 min).

e) Outras obras

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira.** Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1944.

BOBBIO, Norberto et. al. **Dicionário de política.** Brasília: Editora UNB, 1986.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca continuada.** Campinas: Editora Papirus, 1996.

CAPARRÓS-LERA, Josep M.; ROSA, Cristina S. da. **O cinema na escola: uma metodologia para o ensino de história.** Juiz de Fora: Educ. Foco, 2013..

CAVALIERE, Ana Maria. **Anísio Teixeira e a educação integral.** In: Paideia, v. 20, n. 46, p. 249-259. Rio de Janeiro: EDUFRJ, 2010.

CENTENO, Carla V. **Paschoal Lemme e o combate à influência norte-americana na educação brasileira (1950-1960).** In: Revista HISTEDBR on-line, nº 71, pgs. 42-54. Campinas: 2017.

CHALMERS, Alan. **A fabricação da ciência.** São Paulo: Editora Unesp, 1994.

COTRIM, Gilberto. **Educação para uma escola democrática: História e Filosofia da Educação.** São Paulo: Editora Saraiva, 1991.

FERRAZ, Sérgio E. **O neopragmatismo de Richard Rorty e a reflexão política contemporânea.** In: Revista de Sociologia e Política/UFPR, Curitiba, v. 22, n. 49, p. 85-97, 2014.

FILHO, Evaristo de M. **Decimalia: o ensino da filosofia no Brasil.** Rio de Janeiro: MEC Biblioteca Nacional, 1959.

FRANZON, Sadi. **Os acordos MEC-USAID e a reforma universitária de 1968: as garras da águia na legislação de ensino brasileira.** Curitiba: PUC-PR Editora, 2013.

GALLO, Sívio. GHIRALDELLI JR., Paulo. **A evolução das idéias pedagógicas no Brasil republicano.** In: Cadernos de Pesquisa – Fundação Carlos Chagas, Nº 60. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1987.

- GHIRALDELLI JR., Paulo. **A evolução das idéias pedagógicas no Brasil republicano**. In: Cadernos de Pesquisa – Fundação Carlos Chagas, N° 60. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1987.
- HAAR, Michel. **A obra de arte**: ensaio sobre a ontologia das obras. São Paulo: Difel, 2007.
- HOBBS, Thomas. **Leviatã**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. In: Coleção Os Pensadores.
- HORN, Geraldo B. **Ensinar Filosofia**: pressupostos teóricos e metodológicos. Ijuí Editora Unijui, 2009.
- _____. **O sentido e o “lugar” do texto filosófico nas aulas de filosofia no Ensino Médio**. In: A Filosofia e seu ensino: desafios emergentes. Orgs.: NOVAES. José L. C. ; AZEVEDO. Marco A. O de. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- JACINSKI, Edson. **Os desafios educacionais da cultura audiovisual: considerações para o ensino da filosofia**. In: Coleção Filosofia e Ensino: um diálogo transdisciplinar. Ijuí Unijui, 2004.
- JONAS, Hans. **O Princípio responsabilidade**: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2006.
- KINOCHI, Renato. R. **Notas introdutórias ao pragmatismo clássico**. In: Scientia Studia, v. 5, n. 2, p. 215-26. São Paulo: FFLCH/USP, 2007.
- KOHAN, Walter O. **Ensino de Filosofia**: perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.
- LAVALLE, Adrián G. **Cidadania, igualdade e diferença**. São Paulo: Editora Lua Nova, 2003. In: Lua Nova, N° 59.
- LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A tela global**: mídias culturais e cinema na era hipermoderna. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- MASSON, Gisele. **Neopragmatismo Rortyano e Educação**. In: Perspectiva, v. 31, n. 1, p. 235-260. Florianópolis: 2013.
- MELLO, Franciele S. de; MOKVA, Ana M. D. Z.; CONFORTIN, Helena. Cinema nas escolas. In: PERSPECTIVA, v. 38, n. 144, p. 75-83. Erechim: 2014.
- MENEZES, Magali M. de. **O ensino da filosofia e suas questões marginais**. In: A Filosofia e seu ensino: desafios emergentes. Orgs.: NOVAES. José L. C. ; AZEVEDO. Marco A. O de. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- MIRANDA, José V. A. **Ética da Alteridade e Educação**. 2008. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRGS, Porto alegre, 2008..

NASCIMENTO, Edna M. M. **A Apropriação do Pragmatismo Deweyano por Rorty: uma análise crítico-avaliativa.** In: Revista Redescições – Revista on line do GT de Pragmatismo e Filosofia Norte-Americana, Ano 1, Número 4, 2010.

_____. **Charles Sanders Peirce: pragmatismo, pragmaticismo e educação.** In: SILVA, Heraldo. A.; MOTA, Fernanda A. B.; NASCIMENTO, Edna M. M. *Filósofos e Perspectivas Educacionais: dos clássicos aos contemporâneos.* Curitiba: Editora CRV, 2018.

NISKIER, Arnaldo. **Educação Brasileira: 500 anos de História.** São Paulo: Melhoramentos, 1989.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos.** In: Educação & Sociedade, ano XXI, nº 73, pgs. 9-40. Campinas: 2000.

OLIVEIRA, Manfredo A. de. **Neopragmatismo de Richard Rorty X teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas.** In: Veritas, v. 58, n. 1, pgs. 37-60. Porto alegre: 2013.

PASCHOAL, Antonio Edmilson. **Da solidão da montanha à praça do mercado: desafios e perigos para o ensino de filosofia.** In: Filosofia e Ensino: um diálogo transdisciplinar. Orgs.: CANDIDO, Celso; CARBONARA, Vanderlei. Ijuí Editora Unijuí 2004.

PERISSÉ, Gabriel. **Estética & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

PINTO, Paulo R. M. **Richard Rorty, arauto de uma nova visão de mundo.** In: Kriterion, n. 116, p. 527-531. Belo Horizonte: 2007.

PLATÃO. **Parmênides.** Disponível em: [http://br.egroups.com/group/acropolis/Versão eletrônica do diálogo platônico.](http://br.egroups.com/group/acropolis/Versão_eletrônica_do_diálogo_platônico)

POGREBINSCHI, Thamy. **Será o neopragmatismo pragmatista?** In: Novos estudos, São Paulo, n. 74, p. 125-138, 2006.

RESENDE, Maria J. de. **Educação e mudança social em Fernando de Azevedo.** In: Acta Scientiarum: human and social Sciences, v. 25, n. 1, p. 073-085. Maringá: EDUEM, 2003.

REZENDE FILHO, Cyro de B.; CÂMARA NETO, Isnard de A. **A evolução do conceito de cidadania.** Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar>

ROCHA, Ronai P. da. **Ensino de Filosofia e sensibilidade à ocasião.** In: A Filosofia e seu ensino: desafios emergentes. Orgs.: NOVAES, José L. C.; AZEVEDO, M. A. O. de. Porto Alegre: Sulina, 2010.

ROSA, Maria Inês P. **Cotidiano da Escola: as lentes do cinema propiciando outros olhares e outras histórias.** In: Cotidiano Escolar: emergência e invenção. Orgs.: CAMARGO, Ana Maria F. de; MARIGUELA, Márcio. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.

SAGAN, Carl. **O mundo assombrado pelos demônios.** São Paulo: Cia das letras, 1996.

SILVA, Adriana V. **Anísio Teixeira**: ele rimou ensino com democracia. In: Biblioteca Virtual Anísio Teixeira, v.13, n.114, p.38-40. São Paulo: Nova Escola, 1998.

SILVA, Heraldo. A. **Pragmatismo, narrativas conflitantes e pluralismo**. In: Princípios, Natal, v. 15, n. 24, p. 99-133, 2008.

_____. **Richard Rorty**: filosofia, linguagem e educação. In: SILVA, Heraldo. A.; MOTA, Fernanda A. B.; NASCIMENTO, Edna M. M. Filósofos e Perspectivas Educacionais: dos clássicos aos contemporâneos. Curitiba: Editora CRV, 2018.

SILVEIRA, Lauro F. B. da. **Aprender versus ensinar**: Charles Sanders Peirce e a universidade americana do final do século XIX. In: Trans/Form/Ação, 5, p. 77-84. São Paulo: 1982.

SINGER, Peter. **Libertação animal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

SOUSA, Cícero L. de. **O encontro entre cinema e educação**: olhares sobre um trabalho pedagógico na escola. In: Imagens da Educação, v. 5, n. 2, p. 45-56. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015.

TITÃS. **Estado violência**. Rio de Janeiro: Estúdio das Nuvens, 1986. Disponível em: <https://www.letras.com.br/album/cabeca-dinossauro>. Acesso em 1.ago.2019.

VILHENA, Luís dos Santos. **A Bahia no século XVIII**. Salvador: Editora Itapuã, 1969.

VILLALTA, Luiz Carlos. **A Educação na Colônia e os Jesuítas**: discutindo alguns mitos. In: À Margem dos 500 anos: reflexões irreverentes. São Paulo: Edusp, 2002.

f) Livros didáticos referenciados nas unidades didáticas

ARANHA, Maria L. de A; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 2016.

CHAU Í Marilena. **Iniciação à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2011.

COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. **Fundamentos de Filosofia**. São Paulo: Saraiva, 2010.

GALLO, Silvio. **Ética e Cidadania**: caminhos da filosofia. São Paulo: Papirus, 2002.

VASCONCELOS, José Antonio. **Reflexões**: Filosofia e cotidiano. São Paulo: Edições SM, 2016.

g) Bases Legais

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 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 21 mai. 2019.

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, 2 de junho de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 21 mai. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Acesso em: 21 mai. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2019.

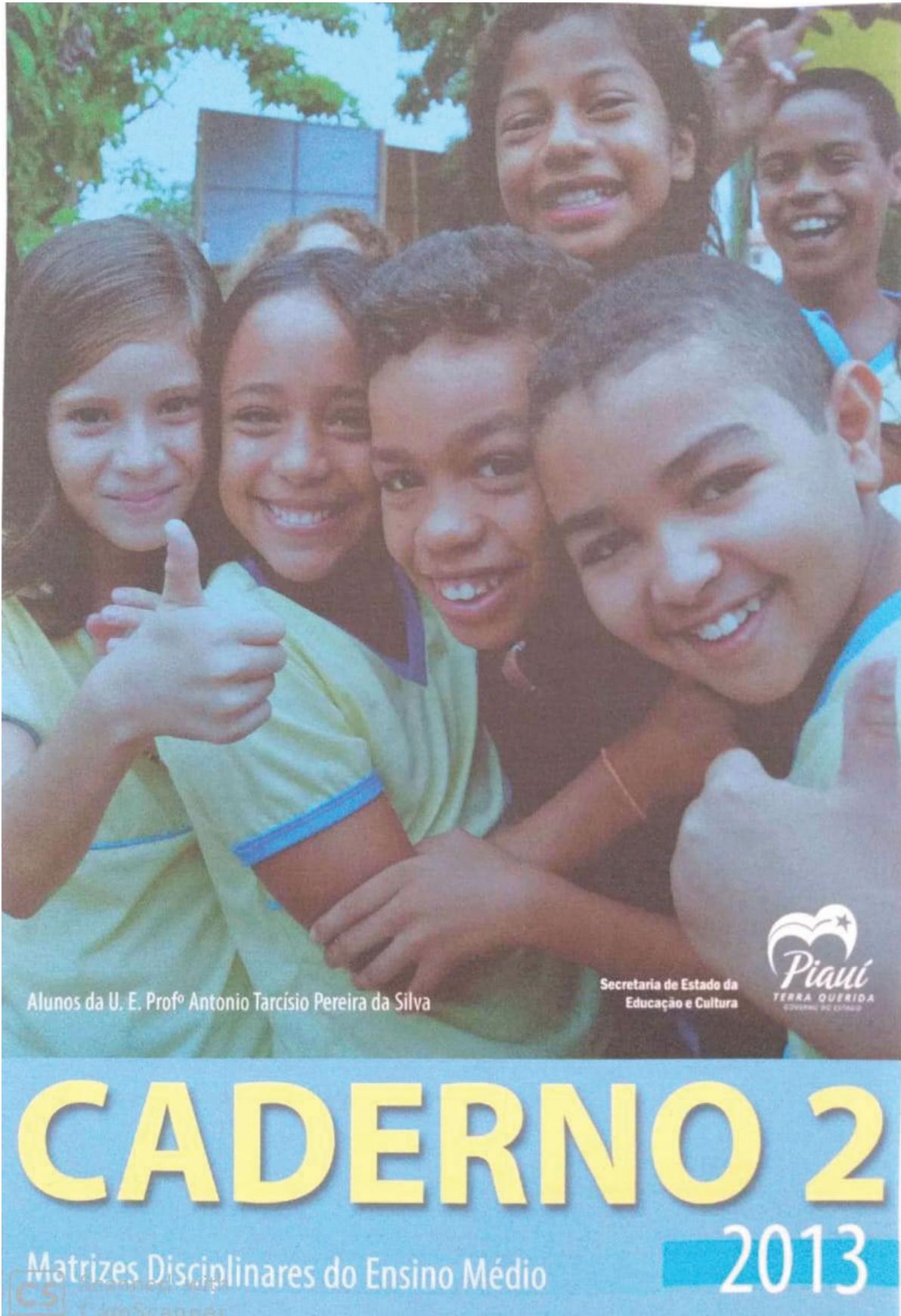
BRASIL. **Nota de repúdio a declarações do Ministro da Educação e do Presidente da República sobre as Faculdades de Humanidades, nomeadamente Filosofia e Sociologia.** ANPOF, 2019. Disponível em: <<http://www.anpof.org/portal/index.php/pt-BR/comunidade/notas-e-comunicados>>. Acesso em: 21 mai. 2019.

PIAUÍ **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Ensino do PiauÍ Estadual Educação Básica do PiauÍ** 2013. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/diretrizes/1-Diretrizes_Curriculares_da_Educacao_Basica_SEDUC_PI.pdf>. Acesso em: 6 de fevereiro de 2020.

Anexos

- I Matrizes Disciplinares do Ensino Médio (2013)
Disciplina de Filosofia
Secretaria de Estado da Educação e Cultura – Piauí

- II Base Nacional Comum Curricular (2017)
Ciências Humanas e Sociais aplicadas no Ensino Médio:
competências específicas e habilidades.
Ministério da Educação e Cultura – Brasil



CARTA AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO PIAUÍ

A Secretaria Estadual da Educação e Cultura do Piauí - SEDUC apresenta aos profissionais da educação as Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Piauí, as quais representam o esforço conjunto dos vários segmentos que compõem as equipes pedagógicas da Administração Central, das Gerências Regionais de Educação e das Escolas, tendo em vista o estabelecimento de padrões básicos de aprendizagem e de ensino.

A definição das Diretrizes Curriculares é uma das ações previstas no Projeto de Cooperação Técnica MEC-PNUD-SEDUC/PI e representa o início do processo de reorganização do trabalho pedagógico das escolas e de melhoria do desempenho escolar dos alunos.

Este documento foi elaborado com base nas políticas educacionais nacionais e estaduais, nas legislações vigentes, nos fundamentos dos programas do MEC e nas orientações do processo pedagógico já existente na Rede Estadual de Ensino, sistematizado num único documento a base conceitual do processo de ensino-aprendizagem, fundamentos e procedimentos do método didático, as matrizes com as aprendizagens esperadas, os conteúdos esperados por disciplina e a sistemática de avaliação do desempenho escolar.

Neste contexto, as diretrizes aqui evidenciadas estão embasadas nos princípios de igualdade e equidade, em uma perspectiva de uma prática docente aberta a novas experiências, a novos modos de compreender, de ser e se relacionar, respeitando as diferenças e a pluralidade de ideias, diante da autonomia, eficiência e eficácia escolar.

Almeja-se que as Diretrizes Curriculares possibilitem a reflexão e o redirecionamento das práticas das escolas por meio do alinhamento das concepções relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem, requisitos necessários à (re)elaboração da proposta pedagógica.

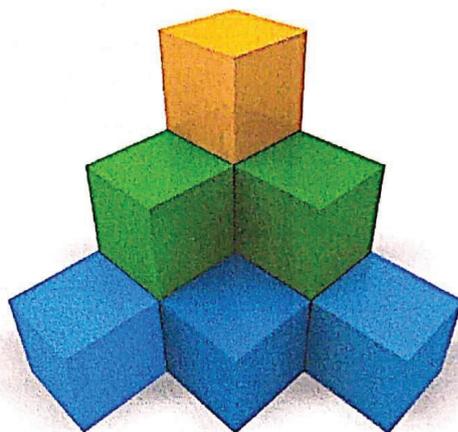
Atila Freitas Lira
Secretário de Estado da Educação do Piauí

MATRIZES DISCIPLINARES DO ENSINO MÉDIO
QUADRO DAS DISCIPLINAS POR ANO /SÉRIE

FILOSOFIA

MATRIZ DISCIPLINAR DO ENSINO MÉDIO
ÁREA DO CONHECIMENTO: CIÊNCIAS HUMANAS – FILOSOFIA

ETAPA DE ENSINO	O QUE DEVERÁ SER APRENDIDO	O QUE DEVERÁ SER ENSINADO	COMO DEVERÁ SER ENSINADO	O QUE DEVERÁ SER AVALIADO
1ª SÉRIE	<p>Desenvolver a capacidade de crítica e autocrítica. Perceber-se como ser ativo e corporal, segundo suas capacidades, potencialidades e dificuldades. Desenvolver uma postura filosófica (analítica, investigativa, questionadora e reflexiva). Perguntar, responder, solicitar e fazer esclarecimentos, cobrir-se, criticar, confrontar, recusar interpretações e fazer interpretações. Reconhecer e compreender a diversidade geográfica, biológica, social e cultural. Reconhecer o real como uma totalidade inter-relacionada. Ler textos filosóficos de diferentes escolas, autores e tendências e ideologias. Desenvolver a capacidade de problematizar a partir da apropriação de conceitos, linguagens e problemas das ciências e das artes. Respeitar a especificidade de estrutura discursiva (científica, narrativa, filosófica moral, artística). Compreender o sentido e o significado dos argumentos morais e éticos. Perceber com clareza as relações de poder e valorizar alternativas de organização social. Perceber como acontecem as relações materiais de existência. Trazer à tona e apontar o papel da crítica filosófica frente à realidade. Valorizar o trabalho como meio de autoconstrução e como esforço necessário à vida compartilhada.</p>	<p>SER</p> <ul style="list-style-type: none"> Existência e autoconsciência. Ontologia: o eu, o outro e o mundo. O real e a realidade. Experiência do mundo real como interpretação humana. Existência e essência. O ato de filosofar e a experiência do logos. <p>CONHECER</p> <ul style="list-style-type: none"> Hermenêutica e Epistemologia Conhecimento/autocognição Conhecimento filosófico: atitude filosófica. Os problemas da filosofia. O método da filosofia. Carneiros e instrumentos do pensar. Os paradigmas filosóficos. Os vários modos de conhecimento: estético, político, mítico, ideológico, religioso, científico e filosófico como representações da realidade. Noções essenciais de lógica formal, simbólica, dialética. A epistemologia - problemas e limites das ciências. Ciência e Técnica. O problema do uso das técnicas: o ideal científico e o razão instrumental. Filosofia e Ciências. <p>AGIR</p> <ul style="list-style-type: none"> Ética e estética da cidadania Ética e Filosofia Política: as questões fundamentais da agir. Destinação, ética e moral. Relação entre ética e política. A Ética como forma da atitude integral e da dignidade participativa. Os valores ético-políticos e a dignidade participativa. A sociabilidade do homem compartilhamento de valores. A questão da justificação do poder. Ideologias e Justiça. Discurso filosófico da legitimidade do poder. Guerras e poder. Liberdade. Consciência Social e História real. 	<ul style="list-style-type: none"> Lendo, analisando e discutindo textos de conteúdo filosófico filosóficos e não filosóficos. Manifestando atitudes de reflexão, elaboração e encadeamento de argumentos próprios. Elaborando por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo. Elaborando justificativas para as suas críticas. Problematizando questões do cotidiano à luz dos ensinamentos filosóficos. Distinguindo com os filósofos sobre os temas nos quais eles se preocuparam. Desenvolvendo através das atividades escolares a capacidade de crítica e autocrítica. Refletindo sobre o ser humano enquanto um ser de relações. Discutindo a experiência do mundo real como interpretação humana. Tornando concreto o ato de filosofar. Distinguindo os vários modos de explicação do real. Desenvolvendo argumentos lógicos. Construindo uma verônica fundamentada nos valores éticos. Problematizando as estruturas de poder e a possibilidade de alternativas de organização política. Refletindo sobre problemas existenciais como orientação para a vida. Refletindo sobre o trabalho, a sociedade e a exclusão, a política, os problemas da democracia. Problematizando as questões relativas ao viver o amor e o ideal, ao desobediir à liberdade e seus limites. Discutindo problemas, analisando textos filosóficos e reconhecendo a história da filosofia. Sintetizando as ideias trabalhadas, tomando significativo este conhecimento na experiência. Conhecendo, de forma crítica, os principais paradigmas da filosofia. Refletindo sobre problemas existenciais como orientação para a vida. Refletindo sobre o trabalho, a sociedade e a exclusão, a política, os problemas da democracia. Problematizando as questões relativas ao viver o amor e o ideal, ao desobediir à liberdade e seus limites. Discutindo problemas, analisando textos filosóficos e reconhecendo a história da filosofia. Sintetizando as ideias trabalhadas, tomando significativo este conhecimento na experiência. Conhecendo, de forma crítica, os principais paradigmas da filosofia. 	<p>1. As competências fundamentais relativas aos problemas filosóficos</p> <p>Identificação dos problemas filosóficos e as disciplinas filosóficas em que se integram.</p> <p>Formulação clara e consistente de problemas filosóficos.</p> <p>Demonstração da sua importância.</p> <p>Distinção dos problemas filosóficos de problemas não filosóficos.</p> <p>2. As competências fundamentais relativas às teorias filosóficas</p> <p>Identificação e caracterização das teorias filosóficas.</p> <p>Reconhecimento</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- se a teoria resolve ou não o problema que procura resolver 2- das críticas tradicionais feitas a cada teoria <p>Capacidade de levantar novos problemas a partir de teoria.</p> <p>3. As Competências com os argumentos clássicos e as técnicas argumentativas</p> <p>Realização de argumentos filosóficos clássicos e comuns.</p> <p>Avaliação de argumentos do ponto de vista lógico (validade, validade, força).</p> <p>A comparação de argumentos filosóficos quer clássica quer comum.</p> <p>Propor argumentos novos.</p>



BASE
NACIONAL
COMUM
CURRICULAR

EDUCAÇÃO É A BASE

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Rosseli Soares da Silva

SECRETARIA EXECUTIVA

Henrique Sartori de Almeida Prado

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Katia Cristina Stocco Smole

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PARCERIA

Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME

APRESENTAÇÃO

É com alegria que entregamos ao Brasil a versão final homologada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com a inclusão da etapa do Ensino Médio, e, assim, atingimos o objetivo de uma Base para toda a Educação Básica brasileira. A aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção, em especial para o Ensino Médio no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes.

Elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro.

Concluída após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil, o texto referente ao Ensino Médio possibilitará dar sequência ao trabalho de adequação dos currículos regionais e das propostas pedagógicas das escolas públicas e particulares brasileiras iniciado quando da homologação da etapa até o 9º ano do Ensino Fundamental. Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos.

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base.

Temos um documento relevante, pautado em altas expectativas de aprendizagem, que deve ser acompanhado pela sociedade para que, em regime de colaboração, faça o país avançar. Assim como aconteceu na etapa já homologada, a BNCC passa agora às redes de ensino, às escolas e aos educadores. Cabe ao MEC ser um grande parceiro neste processo, de modo que, em regime de colaboração, as mudanças esperadas alcancem cada sala de aula das escolas brasileiras. Somente aí teremos cumprido o compromisso da equidade que a sociedade brasileira espera daqueles que juntos atuam na educação.

Rossieli Soares da Silva
Ministro da Educação

5.4.1. CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS NO ENSINO MÉDIO: COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

Nessa competência específica, pretende-se ampliar as capacidades dos estudantes de elaborar hipóteses e compor argumentos com base na sistematização de dados (de natureza quantitativa e qualitativa); compreender e utilizar determinados procedimentos metodológicos para discutir criticamente as circunstâncias históricas favoráveis à emergência de matrizes conceituais dicotômicas (modernidade/atraso, Ocidente/Oriente, civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo etc.), contextualizando-as de modo a identificar seu caráter redutor da complexidade efetiva da realidade; e operacionalizar conceitos como etnicidade, temporalidade, memória, identidade, sociedade, territorialidade, espacialidade etc. e diferentes linguagens e narrativas que expressem culturas, conhecimentos, crenças, valores e práticas.

HABILIDADES

(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).

(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

(EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades.

(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 2

Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.

Nessa competência específica, pretende-se comparar e avaliar a ocupação do espaço e a delimitação de fronteiras, como também o papel dos agentes responsáveis por essas transformações. Os atores sociais (na cidade, no campo, nas zonas limítrofes, em uma região, em um Estado ou mesmo na relação entre Estados) são produtores de diferentes territorialidades nas quais se desenvolvem diferentes formas de negociação e conflito, igualdade e desigualdade, inclusão e exclusão. Dada a complexidade das relações de poder que determinam as territorialidades, dos fluxos populacionais e da circulação de mercadorias, é prioritário considerar o raciocínio geográfico e estratégico, bem como o significado da história, da economia e da política na produção do espaço.

HABILIDADES

(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.

(EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.

(EM13CHS203) Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras).

(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.

(EM13CHS205) Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.

(EM13CHS206) Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 3

Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

Nessa competência específica, propõe-se analisar os paradigmas que refletem pensamentos e saberes de diferentes grupos, povos e sociedades (incluindo-se os indígenas, quilombolas e demais povos e populações tradicionais), levando em consideração suas formas de apropriação da natureza, extração, transformação e comercialização de recursos naturais, suas formas de organização social e política, as relações de trabalho, os significados da produção de sua cultura material e imaterial e suas linguagens.

Considerando a presença, na contemporaneidade, da cultura de massa e das culturas juvenis, é importante compreender os significados de objetos derivados da indústria cultural, os instrumentos publicitários utilizados, o funcionamento da propaganda e do marketing, sua semiótica e seus elementos persuasivos, os papéis das novas tecnologias e os aspectos psicológicos e afetivos do consumismo.

HABILIDADES

(EM13CHS301) Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável.

(EM13CHS302) Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade.

(EM13CHS303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.

(EM13CHS304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.

(EM13CHS305) Analisar e discutir o papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis.

(EM13CHS306) Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta (como a adoção dos sistemas da agrobiodiversidade e agroflorestal por diferentes comunidades, entre outros).

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 4

Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

Nessa competência específica, pretende-se que os estudantes compreendam o significado de trabalho em diferentes culturas e sociedades, suas especificidades e os processos de estratificação social caracterizados por uma maior ou menor desigualdade econômico-social e participação política.

Além disso, é importante que os indicadores de emprego, trabalho e renda sejam analisados em contextos específicos que favoreçam a compreensão tanto da sociedade e suas implicações sociais quanto das dinâmicas de mercado delas decorrentes. Já a investigação a respeito das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais deve enfatizar as novas formas de trabalho, bem como seus efeitos, especialmente em relação aos jovens e às futuras gerações.

HABILIDADES
(EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos.
(EM13CHS402) Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.
(EM13CHS403) Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos.
(EM13CHS404) Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5

Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

O exercício de reflexão, que preside a construção do pensamento filosófico, permite aos jovens compreender os fundamentos da ética em diferentes culturas, estimulando o respeito às diferenças (linguísticas, culturais, religiosas, étnico-raciais etc.), à cidadania e aos Direitos Humanos. Ao realizar esse exercício na abordagem de circunstâncias da vida cotidiana, os estudantes podem desnaturalizar condutas, relativizar costumes e perceber a desigualdade, o preconceito e a discriminação presentes em atitudes, gestos e silenciamentos, avaliando as ambiguidades e contradições presentes em políticas públicas tanto de âmbito nacional como internacional.

HABILIDADES

(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6

Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

A construção da cidadania é um exercício contínuo, dinâmico e que demanda a participação de todos para assegurar seus direitos e fazer cumprir deveres pactuados por princípios constitucionais e de respeito aos direitos humanos. Assim, para que os estudantes compreendam a importância de sua participação e sejam estimulados a atuar como cidadãos responsáveis e críticos, essa competência específica propõe que percebam o papel da política na vida pública, discutam a natureza e as funções do Estado e o papel de diferentes sujeitos e organismos no funcionamento social, e analisem experiências políticas à luz de conceitos políticos básicos.

Para o desenvolvimento dessa competência específica, a política será explorada como instrumento que permite às pessoas explicitar e debater ideias, abrindo caminho para o respeito a diferentes posicionamentos em uma dada sociedade. Desse modo, espera-se que os estudantes reconheçam que o debate público – marcado pelo respeito à liberdade, autonomia e consciência crítica – orienta escolhas e fortalece o exercício da cidadania e o respeito a diferentes projetos de vida.

HABILIDADES

(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.

(EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.

(EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).

(EM13CHS604) Discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação nos países, considerando os aspectos positivos e negativos dessa atuação para as populações locais.

(EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.

(EM13CHS606) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.