



O ENSINO FILOSÓFICO COM O CINEMA BRASILEIRO: A EXPERIMENTAÇÃO ESTÉTICA EM SALA DE AULA

Larissa Cristina Rego Duarte

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título/certificado em Mestre em Filosofia e Ensino

Orientadora: Maria Cristina Giorgi
Coorientadora: Dayala Paiva de Medeiros Vargens

Rio de Janeiro
Outubro/2017

O ENSINO FILOSÓFICO COM O CINEMA BRASILEIRO: A EXPERIMENTAÇÃO
ESTÉTICA EM SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Programa Pós-Graduação em Filosofia e Ensino, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título em Mestre em Filosofia e Ensino.

Larissa Cristina Rego Duarte

Banca Examinadora:

Presidente, Professora Dra. Maria Cristina Giorgi
CEFET/RJ Orientadora

Professora Dra Dayala Paiva de Medeiros Vargens
UFF/RJ Coorientadora

Professora Dra Taís Silva Pereira
CEFET/RJ

Professor Dr Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues
UERJ

SUPLENTE

Professora Dra Rosa Maria Dias
UERJ

Rio de Janeiro
Setembro/2017

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

D812 Duarte, Larissa Cristina Rego
O ensino filosófico com o cinema brasileiro : a experimentação
estética em sala de aula / Larissa Cristina Rego Duarte.—2017.
81f. + anexo : il.color. ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação
Tecnológica Celso Suckow da Fonseca , 2017.

Bibliografia : f. 79-81

Orientadora : Maria Cristina Giorgi

1. Filosofia – Estudo e ensino. 2. Cinema na educação – Brasil.
3. Inovações educacionais. 4. Arte e filosofia. I. Giorgi, Maria
Cristina (Orient.). II. Título.

CDD 107

RESUMO

O ensino filosófico com o cinema brasileiro: a experimentação estética em sala de aula

Essa pesquisa é uma reflexão sobre as relações entre filosofia, cinema e educação e tem por objetivo o desenvolvimento de uma metodologia para o uso do cinema brasileiro nas aulas de filosofia do Ensino Médio. O presente trabalho é resultado de atividades desenvolvidas na rede estadual do Rio de Janeiro, que procuram a realização de experimentações estéticas no trato com os conceitos e problemas filosóficos através do cinema brasileiro. Na tentativa de construir com os estudantes os problemas que mobilizam o nosso pensamento, a preocupação com o modo de apresentação da filosofia é a questão central desta pesquisa. Na busca da metodologia para um ensino filosófico, temos Silvio Gallo como referencial teórico e concebemos a aula de filosofia como uma oficina de conceitos. Investigamos a relação entre o conceito e a vivência dos problemas e como provocar uma experimentação do pensamento que seja significativa para os estudantes. A partir da abordagem de Júlio Cabrera com o cinema, o intuito é não utilizar os filmes apenas para ilustrar teses filosóficas, pois percebemos que as imagens podem constituir um tipo específico de conceito compreensivo do mundo. Esse modo de encontrar o filosófico por meio do cinema carrega uma compreensão “logopática”, ou seja, que é racional e afetiva ao mesmo tempo. Desse ponto de vista, para se apropriar de um problema filosófico, não basta entendê-lo racionalmente, é preciso senti-lo de alguma forma. O saber não consiste em ter “informações”, mas ser afetado pela experiência de um problema. Nesse sentido, exploramos o encontro da filosofia com o cinema e a produção audiovisual brasileira como modo de sensibilizar os alunos para o pensamento filosófico em sala de aula. Dessa forma, apresentaremos o porquê do uso prioritário do cinema nacional, as questões relativas ao estranhamento das nossas imagens e a busca dos nossos problemas.

Palavras-chave: Ensino de filosofia; Cinema; Educação; Experiência.

ABSTRACT

The philosophical teaching with the Brazilian cinema: the aesthetic experiment in the classroom.

This research is a reflection on the relationship between, philosophy, cinema and education. It aims to create a methodology for the use of Brazilian cinema in Philosophy classes in High School. This work is a result of activities developed in Rio de Janeiro's public state education system, which seeks to carry out aesthetic experiments related with philosophical problems and concepts through the Brazilian cinema. In an attempt to build with the students, the problems of society that mobilize our thought; the concern with the way that Philosophy is being presented is the main question of this study. In the pursuit of a methodology for the philosophical teaching, there is Silvio Gallo and his theoretical perspective, as he perceives a philosophy class as a workshop of concepts. Investigating the relationship between the concept, the personal experience with the problem, and how to provoke a meaningful line of thought for students. According to Julio Cabrera's approach to cinema, the intention is not to use films only to illustrate philosophical theses, because images can establish a very specific kind of understanding of the world. This form of discovery of the philosophical through the cinema carries a "logopathic" discernment, meaning that it is rational and affective at the same time. From this point of view, in order to appropriate a philosophical problem, it is not enough to understand it rationally, it is necessary to feel it in some way. Wisdom does not consist of having knowledge, but to be affected by the experience of going through a problem. In this sense, the encounter of philosophy with film and the Brazilian audiovisual production is explored as a way of sensitizing the students to the philosophical thinking in the classroom. Therefore, in this analysis, the reason for the preference of the use of national cinema will be presented, along with the questions related to the estrangement of our images and search for our problems.

Key Words: Teaching of philosophy; Cinema; Education; Experience.

SUMÁRIO

Introdução	6
1 Ensinar e aprender filosofia na escola pública	18
1.1 Apostar no jovem filósofo: a alegria de pensar desde o Brasil	23
1.2 Breve radiografia da filosofia institucionalizada	27
1.3 Por que analisar a academia para pensar o ensino médio?	30
2 Filosofia e arte: a educação como experiência estética	39
2.1 Zona de interstícios – a abertura entre filosofia, literatura e cinema	44
2.1.1 O pensamento cinematográfico	46
2.1.2 A possibilidade de uma filosofia trágica	51
3 O ensino filosófico com o cinema brasileiro: a vivência sensível do problema	57
3.1 A aula como território para o exercício do ajuizamento	61
3.2 O juízo estético	64
3.3 A prática do ajuizamento	66
4 Metodologia para o ensino de filosofia com o cinema brasileiro	72
Considerações Finais	76
Referências	79
Anexo: Filmes e problemas	82

Introdução

Esta pesquisa pretende uma reflexão sobre as relações entre filosofia, cinema e educação e tem por objetivo a criação de uma metodologia para o uso do cinema brasileiro nas aulas de filosofia do Ensino Médio. Esse trabalho está sendo desenvolvido na rede estadual de educação pública do Rio de Janeiro e busca a realização de experimentações estéticas no trato com os conceitos filosóficos.

Para Deleuze e Guatarri, (1992), filosofia, ciência e arte são as três potências do pensamento, pois todas são modos de pensamento criadores que se atravessam¹. Por isso, entendemos que o encontro da filosofia com o seu “fora” (elementos não filosóficos) pode ser um intensificador da atividade filosófica em sala de aula. Segundo Sílvio Gallo:

Cada uma das potências do pensamento vale-se, então, dessa relação com seu negativo, com seu fora, com aquilo que é exterior a seu plano específico, para poder constituir uma pedagogia própria. Disso podemos inferir que só se aprende a criar artisticamente em relação ao fora da arte, da mesma maneira que só se aprende a criar filosoficamente por intermédio da relação com o não filosófico. De modo que uma pedagogia filosófica – ou uma pedagogia do conceito, como a defendida por Deleuze e Guattari – ganha status filosófico, na medida em que essa pedagogia, essa relação com o não filosófico é constitutiva da própria filosofia. (GALLO, 2012, p. 67-68)

Sendo assim, promovemos esse encontro dos problemas filosóficos com o cinema brasileiro. Escolha justificada pela tentativa de buscar com os estudantes os problemas que mobilizam o nosso pensamento, as questões que interessam pensar para intervir na realidade.

A preocupação com o modo de apresentação da filosofia é uma das questões principais desta pesquisa, pois em sala de aula percebo que não basta ter uma exposição argumentativa satisfatória para mobilizarmos os estudantes, para sermos efetivos no ensino da atitude filosófica. O ensino de filosofia exige uma pedagogia que seja em si mesma filosófica para instigar os alunos e fazer passar o entusiasmo com a aula. A educação que queremos pensar é aquela que seduz para o pensamento filosófico, pois

¹ A partir da filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari, de acordo com Sílvio Gallo: “As três potências do pensamento são a arte, a ciência e a filosofia. Em seu mergulho no caos, a arte traça um plano de composição e cria perceptos e afectos. A ciência, por sua vez, traça um plano de referência e cria funções. Já a filosofia traça um plano de imanência e cria conceitos. Pensar por perceptos, pensar por funções ou pensar por conceitos são as três modalidades do pensamento criativo, produtivo, que não apenas repete o já pensado, que não cede aos apelos da opinião” (GALLO, 2012, p. 66).

não queremos transmitir a filosofia, mas ter a possibilidade de criar algo com os estudantes.

O elemento provocador da arte, o estranhamento que o cinema brasileiro produz por conta do desconhecimento de nossas próprias imagens pode oferecer aos estudantes outras perspectivas de uma mesma realidade; causar o espanto diante daquilo que julgávamos conhecer, aquilo que naturalizamos; e suscitar problemas filosóficos. O contato com o novo e diferente pode desviar os alunos da busca por certezas e respostas prontas e definitivas. Desse modo, entendo que, pelo cinema podemos produzir deslocamentos na percepção e abrir caminho para a problematização filosófica.

Além desse aspecto, é possível pensar o cinema como alteridade, um modo de colocar presente em sala de aula o “outro”, aquele que desconheço e frequentemente vejo por meio de preconceitos e estereótipos. Assim, nosso intuito é perceber o que temos em comum e aquilo que nos une numa vida em sociedade. Dessa forma, cuidar para que a educação seja combativa em relação aos microfascismos presentes em todos nós, nas atitudes cotidianas e nos diversos tipos de intolerâncias que espreitam nossas formas de ver o outro e o mundo. Nesse sentido, pensamos ser essa também uma das principais funções da filosofia no Ensino Médio.

Inicialmente, definimos qual concepção de filosofia nos baseamos para realizar seu ensino em sala de aula. Nessa questão, ressaltamos a importância de termos coerência entre teoria e prática e a necessidade de desenvolvermos uma pedagogia filosófica para o ensino de filosofia em contraposição a uma didática geral, visto que:

O ensino de filosofia não pode ser abarcado por uma didática geral, não pode ser equacionado unicamente como uma questão pedagógica, porque há algo de específico na filosofia. Há algo que faz com que a filosofia seja filosofia – e não ciência, religião ou opinião -, e é esse algo que faz com que o ensino de filosofia careça também de um tratamento filosófico, de uma didática específica, para além de toda e qualquer questão estritamente pedagógica. (GALLO, 2012, p.53)

Na busca de uma metodologia para um ensino filosófico, a partir da proposta elaborada por Silvio Gallo (2012), concebemos a aula de filosofia como uma oficina de conceitos. Investigaremos a relação entre o conceito e a vivência dos problemas filosóficos e a importância dessas concepções para uma experimentação do pensamento que seja significativa para os estudantes. Num segundo momento, traremos questões relacionadas à filosofia, arte e educação. O encontro da filosofia com a “não-filosofia” como elemento potencializador da experiência filosófica e enfatizaremos a importância

de desenvolvermos uma educação estética nas escolas, trabalhando para a ampliação da sensibilidade e da percepção dos alunos.

Nesse sentido, exploraremos o encontro da filosofia com uma pequena parte da produção audiovisual brasileira como modo de sensibilizar os alunos para o pensamento filosófico em sala de aula. Dessa forma, apresentaremos o porquê do uso prioritário do cinema nacional, as questões relativas ao estranhamento das nossas imagens e a busca dos nossos problemas. Além disso, traremos o desenvolvimento do gosto como uma forma de resistência à cultura de massa produzida pela indústria cultural e como elemento necessário à constituição de si como sujeito autônomo. Com as contribuições do pensamento de Nietzsche (2011) e Foucault (2014) pensamos a vida como obra de arte e como a presença da filosofia na escola pode ajudar os estudantes a constituírem uma ética e estética da existência.

O objetivo é desenvolver uma metodologia para o uso do cinema nacional no âmbito de um ensino de filosofia propriamente “filosófico”, com o intuito de promover a atitude crítica e desmistificar a filosofia aos olhos dos alunos, que costumemente a compreendem como algo desnecessário, para poucos e intelectuais. Por isso, entendemos a necessidade de uma popularização da filosofia no espaço público, ou seja, da ampliação do exercício do filosofar para mais pessoas, para que a filosofia volte a ser combativa na disputa em relação à opinião generalizada e propagada pelos meios de comunicação de massa. Isso somente é possível se trabalharmos em sala de aula uma filosofia unificada à vida e que interesse aos problemas dos alunos.

Dessa forma, não estamos interessados numa filosofia realizada em “circuito fechado”, que reproduza nas escolas a mesma falta de preocupação com o ensino e com a difusão da filosofia para a população brasileira que encontramos na academia universitária. Nesse sentido, concordamos com as críticas do filósofo Michel Onfray:

O pensamento pelo pensamento, a filosofia pelo único prazer da filosofia valem tanto quanto a arte pela arte: jogos que não inquietam os atores do capitalismo agressivo, grandes senhores e tolerantes enquanto se divertem os pensadores em colóquios, universidades, revistas ou editoras. A filosofia em circuito fechado, semelhante àquela que vive do sistema liberal, por e para ele, não causa nenhuma desordem, nenhum perigo, nenhum risco. Ela é tão tolerada quanto a segunda é encorajada. Uma preocupação pragmática supõe a submissão de cada ideia àquilo que ela pode produzir de efeitos dentro do real, às consequências suscetíveis de surgir nos fatos ou na história. (ONFRAY, 2001, p.231)

Queremos a filosofia nas escolas pelas transformações que ela pode ajudar a realizar na sociedade a partir do momento em que os alunos da rede pública se apropriam dos conceitos como ferramentas de atuação na realidade. Em outras palavras, visamos os usos da filosofia na vida cotidiana das pessoas. Por isso, o objetivo deste trabalho é proporcionar no espaço educativo uma experiência sensível e direta com a arte como dispositivo de produção de problemas filosóficos.

Acreditamos que desenvolver o olhar do aluno através do ensino de filosofia e da arte é um exercício político, ético e estético de produção de autonomia, de desnaturalização do presente e de encontro com a alteridade. Nosso propósito é contribuir para a formação estética dos estudantes, trabalhando para uma educação da sensibilidade e a da percepção ao estimular a capacidade de ver de modo filosófico uma produção audiovisual. Consideramos que isso constitui um trabalho de formação ética, pois ao desconstruir o automatismo do olhar no que se refere ao massivo consumo de imagens desenvolvemos o pensamento crítico e oferecemos ao aluno diferentes perspectivas da realidade.

Sendo assim, a intenção desta pesquisa é fomentar o acesso a obras do cinema nacional diferentes daquelas consideradas como circuito comercial e que frequentemente passam na televisão. Foram escolhidos filmes capazes de provocar certo estranhamento nos alunos e nos quais fosse possível explorar outras formas estéticas, ou seja, procuramos filmes que apresentassem outros ritmos, roteiro e fotografia distintos daqueles que estamos condicionados pelo cinema comercial.

Nosso interesse é possibilitar ao estudante da rede pública do Rio de Janeiro elementos diversificados para o processo de constituição do gosto próprio, pois entendemos que a filosofia precisa ter uma participação contundente também nesse aspecto do processo de formação. Buscamos produzir experimentações estéticas em sala de aula, democratizar o acesso à arte, ampliar a autonomia do aluno e potencializar sua atitude filosófica.

A presença da filosofia na educação pública brasileira – e mais precisamente no estado do Rio de Janeiro – encontra muitas dificuldades, tornando em alguns casos o ensino impossível e diminuindo muito as possibilidades em outros. Além das condições materiais de trabalho que enfrentamos como professores, como educadores em filosofia constantemente somos secundarizados e isso se expressa na nossa escassa carga horária de um tempo semanal no 1º e 2º ano e dois tempos no 3º ano do Ensino Médio.

Apesar disso (mas não esquecendo essa realidade), nosso desafio é realizar, no curto espaço de tempo que temos para colocar os jovens em contato com a filosofia, um ensino significativo na vida desses estudantes. Para nós, a importância da filosofia no ensino médio incide na construção de um olhar próprio sobre o mundo e na ampliação da atitude crítica dos alunos.

Frequentemente, em sala de aula, somos interpelados pela questão da utilidade da filosofia. Essa situação expõe as demandas do mundo atual de não se dedicar por atividades que não tenham um retorno financeiro ou um objetivo prático dentro do mundo capitalista. Repetidas vezes temos que assumir a postura de justificar nossa presença na escola, como se fossemos um pensamento defasado, superado pela ciência, complexo demais, elitista, desnecessário... Enfim, as acusações são muitas e algumas justificadas pela própria atuação da filosofia na escola.

Numa conjuntura de mundo extremamente voltada para a informação, a escola obviamente participa desse processo e cada vez mais o conhecimento e o saber perdem espaço. Por isso, no atual contexto da educação, e para os jovens de hoje, nessa pesquisa recorrentemente nos perguntamos a que o ensino de filosofia precisa se propor? Por termos discernimento de que não podemos nem “atualizar” a filosofia na mesma lógica do espetáculo e da informação que imperam hoje, e nem permitir que ela continue falando de uma forma que não dialogue com as pessoas.

Na atualidade, aquilo que é próprio da filosofia tem sido expropriado de seu domínio. É a informática, a comunicação e a propaganda comercial que tomaram para si o “conceito” e a “criatividade”. Eles se proclamam os “conceituadores criativos”, para os quais o ato de vender e consumir se constitui a maior expressão do. Segundo Gilles Deleuze:

A filosofia consiste sempre em inventar conceitos. Nunca me preocupei com uma superação da metafísica ou uma morte da filosofia. A filosofia tem uma função que permanece perfeitamente atual, criar conceitos. Ninguém pode fazer isso no lugar dela. Certamente, a filosofia sempre teve seus rivais, desde os ‘rivais’ de Platão até o Bufão de Zaratustra. Hoje é a informática, a comunicação, a promoção comercial que se apropriam dos termos “conceito” e “criativo”, e esses “conceituadores” formam uma raça atrevida que exprime o ato de vender como o supremo pensamento capitalista, o cogito da mercadoria. A filosofia sente-se pequena e só diante de tais potências, mas se chegar a morrer, pelo menos será de rir. (DELEUZE, 1992, p. 170 apud GALLO, 2012, p.59)

Por isso, trabalhamos por uma filosofia que volte a incomodar os agentes produtores de opinião e que tenha um papel fundamental na formação da sociedade, pois precisamos disputar e retomar o espaço que perdemos. O excesso e a padronização das imagens produzidas pela indústria cultural e ofertadas à população têm causado uma postura de passividade e “cegueira” que preocupam, massificando as subjetividades e anestesiando o povo. A mídia satisfaz a necessidade das respostas fáceis e úteis para os questionamentos que ela mesma produz. Logo, esta pesquisa é relevante por tentar desenvolver nos alunos uma postura ativa de recepção das imagens, constituindo-se como treino para não sermos ingênuos em relação à opinião produzida pelos meios de comunicação e desnaturalizando o mundo construído pela mídia através do exercício de perguntar e desconfiar da resposta imediata e simplificada.

Não se trata aqui de negar essas imagens e defender unicamente que a reflexão filosófica tenha espaço nos dias de hoje. O que queremos é pensar criticamente de que modo o ensino de filosofia pode atuar para instrumentalizar os alunos, agenciando essa relação com as imagens para o benefício do pensamento filosófico. Segundo o filósofo argentino Alejandro Cerletti:

O ritmo vertiginoso da imagem nunca será alcançado pelo andar mais lento da reflexão. Os tempos do pensamento são tempos outros que os dos programas televisivos de entretenimentos, do videoclipe ou da publicidade. Também se corre outro risco: ao absolutizar-se o recurso do impacto visual e a sequência vertiginosa, privilegia-se, quase que unilateralmente, o poder sintético da imagem ante o caráter eminentemente analítico da crítica que a filosofia contrapõe. Mas, além disso, como sustentamos, a filosofia tenta definir uma atitude perante a realidade. Isso significa, entre outras coisas, construir um campo de problemas ali onde antes eles não existiam. Não se tratará então de adaptar acriticamente os espaços curriculares filosóficos ao ‘mundo atual’, mas de pensar as condições da adaptação, ou recolocar o lugar que lhes corresponderá. (CERLETTI, 2009, p. 49).

Pode-se considerar que aprender filosofia é, simultaneamente, produto (aprender a história da filosofia) e processo (aprender a filosofar), tendo em vista que mais importante que os conceitos são os seus usos pelos estudantes num processo de criação, apropriação e recriação. O ensino só é efetivo quando os jovens passam de forma autônoma a manejar os conceitos como ferramentas para a sua vida e a buscar respostas melhores para os problemas que enfrentam. Não queremos a filosofia como algo que, na melhor das hipóteses, é algo a ser contemplado e admirado, mas que, no final das

contas, é considerado ineficaz para transformar a realidade. Mais do que um conjunto de conhecimentos estabelecidos, estamos interessados na filosofia pelo uso dos conceitos na vida.

Desse modo, não vemos o cinema nacional apenas como entretenimento, mas como uma experiência que abarca criação e recepção de imagens. Concebemos que o cinema tem, intrinsecamente, uma dimensão pedagógica, pois possibilita a construção de um olhar novo em relação ao mundo. Uma de suas potencialidades é recriar o mundo, isto é, pôr a realidade em outras perspectivas e mostrar como as coisas poderiam ser de outra forma. O cinema não apenas reproduz o mundo, mas o transfigura. Portanto, esta pesquisa justifica-se por explorar as possibilidades pedagógicas da cultura audiovisual.

Além disso, pensar o ensino de filosofia articulado com o cinema brasileiro é concebê-lo como uma possibilidade de criação de autonomia e produção de relações de alteridade em sala de aula. O cinema é um importante mecanismo de percepção de si e do outro. Ao atentarmos para aquilo que o um cineasta esconde ou revela, suas escolhas, podemos pensar também naquilo que decidimos expor ou ocultar em nossas próprias vidas, porque o fazemos, que relações éticas, políticas, estéticas estão presentes nessas decisões. O que está por trás do nosso “gosto”, ou seja, das nossas concepções estéticas? Esse é um questionamento central na produção da nossa subjetividade no mundo e perceber isso é um dos primeiros passos no processo de construção e cuidado de si.

Compreendemos que o cinema nas escolas, assim como a filosofia, tem uma função política importante de emancipação. Desejamos que a arte esteja presente nas escolas e que o material audiovisual não se reduza aos filmes produzidos pela Globo Filmes e aos vídeos do telecurso utilizados por diversos projetos na rede estadual. Da mesma forma, buscamos que o cinema conquiste um espaço no cotidiano escolar e não seja apenas “tapa buraco” quando o professor não está presente ou quando a turma não tem professor. Os filmes precisam ser exibidos com qualidade, cuidado e proposta metodológica, se não provocamos uma aversão e, no lugar de aproximarmos o estudante do cinema, acabamos por afastá-lo.

O contato frequente com a arte continua sendo um privilégio de poucos. Por diversos motivos as pessoas se distanciam da apreciação estética, ou se restringem a uma produção cultural determinada predominantemente pela cultura de massa. O cinema, por ser um veículo cultural de amplo alcance, tem grande importância na

sociedade e pensar suas possibilidades também deve ser uma tarefa da filosofia.

Ademais, com intuito de democratizar o acesso à produção cinematográfica brasileira, em junho de 2014, foi publicada no Diário Oficial da União a Lei nº 13.006 que torna a exibição de filmes e audiovisuais de produção nacional obrigatória nas escolas de ensino básico por, no mínimo, duas horas mensais. Essa norma altera o artigo 26 da Lei 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Sendo assim, a nova lei pretende levar o cinema brasileiro para as escolas, a exibição de filmes nacionais participará do currículo e da proposta pedagógica das escolas.

Para o autor do projeto (PLS 185/2008) que deu origem à lei, senador Cristovam Buarque (PDT-DF), a arte deve ser parte fundamental do processo educacional, dado que a criança que não tem acesso a manifestações artísticas usualmente se transforma em um adulto desinteressado por cultura. Como justificativa da lei, o senador argumenta:

A arte deve ser parte fundamental do processo educacional nas escolas. A ausência de arte na escola, além de reduzir a formação dos alunos, impede que eles, na vida adulta, sejam usuários dos bens e serviços culturais; tira deles um dos objetivos da educação que é o deslumbramento com as coisas belas. O cinema é a arte que mais facilidade apresenta para ser levada aos alunos nas escolas. O Brasil precisa de sala de cinema como meio para atender o gosto dos brasileiros pela arte e ao mesmo tempo precisa usar o cinema na escola como instrumento de formação deste gosto. (BUARQUE, 2008 apud NORTON, 2013, p. 16)

Assim, reconhecemos a importância do cinema nacional nas escolas como exercício do olhar dos nossos jovens para a realidade brasileira e como elemento que ajude na formação do gosto crítico que possa avaliar a massificação e romper com a estética padronizada ofertada pela indústria cultural. Esta pesquisa desenvolve o cinema brasileiro e a filosofia como instrumentos de percepção do mundo, uma vez que num jogo de aproximação e distanciamento nos coloca em contato com outras realidades e possibilita o acesso a experiências diferentes, outros modos de vida e singularidades. Isso nos proporciona uma abertura ao outro, o diferente, tornando-o familiar sem anular as diversidades.

Portanto, esse trabalho é um convite ao pensamento próprio. Encontramos a filosofia e o cinema naquilo que eles compartilham: suas diversas perspectivas, suas lentes. Desse modo, buscamos o ensino filosófico criativo e revitalizado, onde os conceitos são ferramentas interessantes quando usados para equacionar os nossos

problemas. Pois, aprender filosofia é o aprendizado do exercício do filosofar.

Sabemos que a decisão de filosofar ou não é uma escolha pessoal e, por mais que torçamos enquanto professores para que isso aconteça, em última instância, quem decide é o estudante. Pode-se definir “filosofar” como a decisão de pensar por si mesmo, e escolher pensar de maneira ativa e criadora terá como consequência a constituição de uma nova forma de relacionar-se com o mundo e com os saberes, isto é, um novo modo de vida.

Por constatarmos que é preciso uma didática filosófica para o ensino de filosofia, procuramos uma metodologia que tornasse possível fazer da aula um espaço para o pensamento. Perguntamo-nos sobre como ensinar a radicalidade da pergunta filosófica autêntica, ou seja, como ensinar esse “jeito” de perguntar que caracteriza a atividade filosófica. Quando decidimos não fazer do ensino de filosofia apenas o ensino do produto do pensamento dos filósofos, mas fazer da sala de aula um lugar de possibilidade de produção de algo novo com os alunos, ensinar filosofia torna-se ensinar a filosofar e a trabalhar de forma acolhedora o perguntar do aluno.

No caso da filosofia, não podemos apenas aplicar os conhecimentos da educação como se o modo de ensinar não exercesse influência e nem transformasse o que se ensina, pois “ensinar filosofia” tem as suas especificidades. Entendemos “Didática Geral” como um conjunto de técnicas e estratégias que podem ser usadas em qualquer disciplina, ou seja, técnicas gerais ou supostamente neutras de ensino que facilitam a transmissão dos conteúdos em diversas áreas. Nesse sentido, para a filosofia o uso somente dessas técnicas pedagógicas não são suficientes, logo, precisamos construir estratégias didáticas que contemplem a particularidade de nossa atividade. Não queremos dizer que os demais componentes curriculares também não tenham as suas especificidades quanto ao ensino, mas não podemos deixar de criticar essa didática geral como uma pretensão da pedagogia.

Uma metodologia filosófica para o ensino de filosofia precisa desenvolver propriamente a relação entre perguntar o problema filosófico, tentar equacioná-lo e, como resultado desse processo, produzir o conceito. Sobre o problema filosófico, o educador em filosofia Alejandro Cerletti elucida:

Mas é muito diferente ‘explicar’ as respostas que, em um contexto histórico e cultural determinado, um filósofo se deu, do que os estudantes e o professor tentarem se apropriar dos questionamentos

desse filósofo, para que essas respostas passam a ser, também, respostas a problemas próprios. O perguntar filosófico é, então, o elemento constitutivo fundamental do filosofar e, portanto, do 'ensinar filosofia'. Consequentemente, um curso filosófico deveria constituir-se em um âmbito em que possam ser criadas as condições para a formulação de perguntas filosóficas, e no qual se possa começar a encontrar algumas respostas. (CERLETTI, 2009, p. 20-21)

O objetivo de uma didática filosófica é conseguir transformar a sala de aula num ambiente propício para a formulação de perguntas filosóficas, ou seja, num espaço onde os alunos construam as perguntas e busquem respostas. Dessa maneira, os alunos podem ser, em alguma instância, filósofos, já que estarão exercendo a atividade própria do filosofar de maneira ativa, que consiste na radicalidade do questionamento e na tentativa de ensaiar um conceito como produto da resolução de um problema.

Para isso, através do pensamento de Sílvio Gallo (2012), encontramos a “pedagogia do conceito”, isto é, um modo de desenvolver as aulas desde uma perspectiva filosófica, estruturando-as como uma oficina de conceitos. Essa metodologia pretende viabilizar a autonomia no processo de aprendizagem e criação dos alunos, pois, a partir do problema filosófico, confrontamos em sala de aula os conceitos com a realidade dos problemas dos alunos, que por sua vez, farão suas próprias seleções daquilo que interessa para eles, sendo essa escolha atravessada por relações afetivas ou de necessidade.

Nesse método, os textos filosóficos e a história da filosofia são importantes ferramentas do pensar filosófico, mas o ponto principal está no processo do filosofar. Dessa forma, nosso intuito é criar um ambiente estimulador para o surgimento do pensamento dos alunos e para a possibilidade de criação de algo que rompa com a repetição nos espaços escolares.

Pensando numa “didática mínima” que relacione a atividade filosófica com a atitude e o tema filosófico, Cerletti (2009) propõe que devemos em sala de aula ter pelo menos dois momentos: a problematização e uma tentativa de resolução. Isto é, construir um problema filosófico de forma coletiva e tentar resolvê-lo. Por isso, para que exista apropriação filosófica pelos alunos, é necessária em alguma medida a vivência do problema. Somente assim, os estudantes tornarão próprios os problemas que emergirão e as respostas encontradas terão alguma significação efetiva. A partir dessa concepção, o esquema sugerido pelo autor consiste em: “problematização compartilhada – tentativa de resolução – nova problematização compartilhada – nova tentativa de resolução”

(CERLETTI, 2009, p. 84).

Análoga e articulada à proposta de Cerletti (2009) está a metodologia elaborada por Sílvio Gallo (2012). Fundamentada no pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guatarri, para os quais “a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (DELEUZE; GUATARRI, 1992, p. 10). Nessa proposta, a aula de filosofia é um “laboratório” onde o professor medeia a relação direta de cada estudante com os conceitos. Sendo assim, a especificidade da filosofia e de seu ensino está na atividade de criação de conceitos, ou seja, é isso que faz da filosofia propriamente filosófica. De acordo com Gallo, se almejamos um ensino “filosófico” de filosofia, as aulas devem necessariamente ser um trato com os conceitos.

Para Deleuze e Guatarri (1992), existem três potências do pensamento que compartilham entre si e têm em comum serem atividades de criação, são estas: ciência, arte e filosofia. Para uma formação educativa completa, a composição ciência/arte/filosofia é fundamental, pois um jovem precisa ter acesso aos saberes produzido pelo conhecimento científico, às produções artísticas e ao pensamento filosófico para ter uma compreensão afetiva, conceitual e científica do mundo.

Por isso, o atravessamento da filosofia por esses outros saberes precisa ser estimulado para a realização de uma experiência no pensamento em sala de aula. Para pensar e experimentar o ensino de filosofia como atividade de criação conceitual significativa para os alunos, temos que criar maneiras de trabalhar “uma filosofia prática, um conjunto de ferramentas que os jovens percebam como essenciais em sua luta pela sobrevivência cotidiana” (GALLO, 2012, p. 30). Portanto, buscamos a pedagogia do conceito como caminho também para o uso do cinema brasileiro em sala de aula.

Além disso, a partir do trabalho da pesquisadora Adriana Fresquet (2013), na recepção dos filmes experimentamos a “pedagogia da articulação e combinação de fragmentos”, desenvolvida por Alain Bergala (cineasta e crítico de cinema que tem uma trajetória contundente na inclusão do cinema nas escolas francesas). Trata-se de articular certos trechos de filmes, previamente selecionados, buscando estabelecer relações entre eles com o intuito de sugerir uma temática ou apresentar elementos de diferentes linguagens estéticas. Dessa forma, o professor deixa de ser um transmissor de conteúdo, tornando-se aquele que propõe questionamentos a partir de imagens disponibilizadas a todos. Por isso, apesar de termos um conhecimento prévio por

escolhermos que filmes trabalhar, não temos domínio sobre aquilo que pode surgir com as interpretações dos alunos. Além disso, abrimos em sala de aula espaço para eles exporem seus conhecimentos, problemas e vivências.

Portanto, no primeiro capítulo abordaremos as questões referentes ao ensino de filosofia no Ensino Médio e como as escolhas que são feitas pela filosofia universitária determinam esse ensino, visando uma reorientação de prioridades e perspectivas para o ensino de filosofia. No segundo capítulo, o foco é a relação da filosofia com a arte, e mais especificamente, como desenvolver uma educação filosófica que valorize a sensibilidade. No capítulo intitulado “O ensino filosófico com o cinema brasileiro: a vivência sensível do problema”, aparece a centralidade do juízo de gosto para a sensibilização para os problemas filosóficos e a proposta da aula de filosofia como território para o exercício do ajuizamento. Já no quarto capítulo, trataremos da metodologia para o ensino de filosofia com o cinema brasileiro, expondo as experiências obtidas com o Cine-Maquinaría, que consiste num momento de cinema brasileiro nas aulas de filosofia do Ensino Médio, realizadas na Rede Estadual do Rio de Janeiro.

1- Ensinar e aprender filosofia na escola pública

Quando pensamos o ensino de filosofia precisamos, primeiramente, definir qual concepção de filosofia utilizamos para fundamentar a nossa prática em sala de aula. Após isso, tendo em vista que seu ensino exige um modo também filosófico de manejo e apresentação dos saberes, a próxima etapa consiste em buscar o “como” realizar esse ensino. Dessa maneira, o modo como nos relacionamos com os conteúdos filosóficos e a forma pela qual colocamos os alunos em contato com estes determinarão se realmente ensinamos filosofia ou se transmitimos de forma acrítica exclusivamente a história da filosofia. Além disso, desconsiderar o contexto social, institucional e político no qual se efetivará esse ensino é um equívoco, pois essa análise é fundamental para percebermos as condições nas quais realizaremos nossas propostas metodológicas e os objetivos que definiremos.

Com a realidade da educação pública hoje, ensinar na rede estadual do Rio de Janeiro exige que analisemos as especificidades do nosso alunado e objetivemos um ensino que instrumentalize os estudantes de acordo com suas necessidades e contribua para a transformação da realidade. O ensino de filosofia só tem sentido se afinado com o seu contexto e, como educadores, não queremos reproduzir uma filosofia que não pondera as condições sociais e as especificidades culturais e territoriais de seu ensino. De acordo com Alejandro Cerletti, “o ensino de filosofia é, basicamente, uma construção subjetiva, apoiada em uma série de elementos objetivos e conjunturais” (CERLETTI, 2009, p. 37).

Cotidianamente, nos deparamos com a diversidade de nossos alunos, suas diferentes demandas e necessidades, além dos imprevistos que fazem da sala de aula um ambiente bastante heterogêneo e instável. Dessa forma, pensar a aula de filosofia exige uma atualização frequente da análise das condições desse ensino, dos objetivos e um balanço constante da nossa estrutura pessoal como uma postura de cuidado de si na docência.

Se quisermos ser professores/pensadores na filosofia, a questão de seu ensino torna-se necessariamente um problema filosófico. Perguntar pelo sentido daquilo que realizamos em sala de aula sob o nome de filosofia é um questionamento que ultrapassa o âmbito da didática e se constitui como um problema filosófico e político. Segundo Cerletti:

O fato de, ao pretendermos ensinar filosofia, sermos conduzidos a, como um passo prévio, ter de ensaiar uma possível resposta à interrogação sobre o que é filosofia, e que essa tentativa suponha já introduzir-se na filosofia, mostra que a sustentação de todo ensino de filosofia é, mais do que didática ou pedagógica, basicamente filosófica. As interrogações ‘que é ensinar filosofia?’ e ‘que é filosofia?’ mantêm então relação direta que enlaça aspectos essenciais da filosofia e do filosofar.(CERLETTI, 2009, p. 14)

Isso exige do professor uma tomada de posição, dado que é fundamental decidir filosoficamente as bases desse ensino e de forma coerente escolher os recursos metodológicos mais adequados para tornar praticável e significativo o filosófico em sala de aula. Essa postura nos coloca frente aos problemas concretos de ensinar, aqueles que enfrentamos e que se alteram cotidianamente. Portanto, nosso ponto de partida é a definição de filosofia como criação de conceitos, em sala de aula, o que se concretiza num trato e apropriação de conceitos que se incorpore a uma compreensão da filosofia como forma de vida.

Ao desejarmos consistência entre teoria e prática, aquilo que consideramos fundamentalmente como filosofia deve estar expresso em seu ensino. Contudo, essa necessidade não se limita a uma definição formal de filosofia, seu intuito está em expor aos estudantes qual tentativa filosófica planejamos realizar em sala de aula, para estabelecer com eles uma relação de sinceridade naquilo que denominamos “aula de filosofia”.

Sendo assim, ensinar filosofia é ensinar o exercício do filosofar, ou seja, uma tentativa de provocar nos alunos a atitude crítica e o desejo de saber. Nesse sentido, por a filosofia ser uma postura diante da realidade, seu ensino deve contribuir, também, para o aluno compreender e desconstruir a lógica de mercado e entretenimento imperantes na sociedade de consumo. Nas palavras de Cerletti “O ensino de filosofia deveria contribuir, em seu exercício, para fazer dos estudantes agentes críticos capazes de pensar, avaliar e poder decidir da melhor maneira as condições de sua incorporação ao mundo de hoje” (CERLETTI, 2009, p. 50).

Dessa forma, a filosofia se mantém atual justamente por seu caráter de crítica radical, ou seja, por perguntar pela raiz dos problemas, constituindo-se uma ferramenta fundamental de diagnóstico da atualidade:

A ‘utilidade’, ou melhor, o ‘sentido’ da filosofia pode consistir, simplesmente, em mostrar que os conhecimentos, as opiniões ou as relações estabelecidas não são naturais, que não estão dadas por si. O

professor-filósofo poderia propor perspectivas de análise que tentem desnaturalizar o que parece óbvio, permitindo assim construir olhares problematizadores da realidade. A filosofia na escola nunca teria que ser ‘mais do mesmo’, já que lhe é próprio incidir no que há. (CERLETTI, 2009, p. 52)

Logo, o exercício de desnaturalizar o presente é um dos maiores sentidos da filosofia na escola. Precisamos tornar a aula de filosofia um ambiente onde possamos pensar o mundo em que vivemos e a forma como queremos nos posicionar nele, atualizando cotidianamente a atitude filosófica e o pensamento próprio e questionador de não conceber a realidade como algo natural.

Queremos que os estudantes tenham na escola um espaço para buscar suas próprias perguntas, encontrar seus problemas e construir suas respostas. O aluno deve perceber a filosofia como um território onde ele pode escolher – dos questionamentos e problemas levantados pela tradição filosófica –, os que mais interessam para a formulação dos seus próprios questionamentos. Dessa forma, filosofar é pensar os seus problemas e questionar a realidade, fazemos isso interferindo de forma ativa nesse corpo de saberes estabelecidos que denominamos filosofia, usando-os em nossas vidas. Por isso:

A função da filosofia na escola tampouco seria a de dar ferramentas aos jovens para adaptarem-se ao mundo de hoje, mas antes mostrar diversos recursos teóricos que possam ser utilizados para pensá-lo e eventualmente transformá-lo. A filosofia é fundamental para formar sujeitos críticos capazes de questionar a validade de uma argumentação, a legitimidade de um fato ou a aparente inquestionabilidade do que é dado. É sua tarefa por excelência promover um pensar agudo que possibilite desmistificar a ilusão de que certos saberes e práticas são ‘naturais’, mostrando as condições que fazem que se apresentem de tal maneira. (CERLETTI, 2009, p. 74-75)

Num ensino filosófico, a atividade própria da filosofia é o filosofar, sendo esse o elemento central e o sentido da aula. Contudo, isso somente é possível mediante a pergunta filosófica, ou seja, o problema que coloca à tona a necessidade do pensamento. Como já dito, a aula de filosofia deve pôr os alunos em alguma medida na vivência de um problema, com o intuito de provocar o filosofar e produzir algo, seja a apropriação ou criação de conceitos, a constituição de outros modos de vida e subjetividades e a modificação da realidade. Nesse sentido, os conceitos são ferramentas atuantes no mundo, interventoras no real a partir do momento que são incorporadas na vida das pessoas.

Portanto, é fundamental proporcionar aos alunos de alguma forma a vivência do problema, colocando-os em contato direto com aquilo que pretendemos aprender. Então, é preciso construir um ambiente propício para a emergência do problema, já que as respostas que os filósofos deram para suas questões filosóficas só fazem sentido se os alunos também reconstruírem para si esses problemas. A aula é um exercício compartilhado do pensamento, por isso, muito mais do que transmitir uma informação, a aula filosófica visa a produzir mudanças subjetivas naqueles que a compõem, isto é, nos alunos principalmente, mas também no próprio professor:

Quem pergunta e se pergunta filosoficamente intervém no mundo e nele se situa subjetivamente. Leva adiante um gesto de desnaturalização daquilo que lhe aparece, interpela o que 'se diz' e se dirige aos saberes com uma inquietude radical. Pois bem, a questão é como se poderia ensinar essa intencionalidade ou esse desejo de saber que sustenta as perguntas filosóficas. (CERLETTI, 2009, p. 26)

O objetivo é que as aulas de filosofia no Ensino Médio carreguem aquilo que é próprio do filosófico em qualquer nível de conhecimento. Qualitativamente, a especificidade da filosofia consiste em fazer perguntas de cunho filosófico e de alguma maneira tentar respondê-las. Isso pode ser feito com mais ou menos profundidade ou fundamentação teórica, mas o caráter dessa atividade já é filosófico. Sendo assim, em condições específicas qualquer um pode filosofar, ser um pouco filósofo e exercitar essa prática em sala de aula:

Esse espaço em comum entre filósofos e aprendizes será antes uma atitude: a atitude de suspeita, questionadora ou crítica, do filosofar. O que haveria que tentar ensinar seria, então, esse olhar agudo que não quer deixar nada sem revisar, essa atitude radical que permite problematizar as afirmações ou colocar em dúvida aquilo que se apresenta como óbvio, natural ou normal. (CERLETTI, 2009, p. 29)

Para lograr ensinar o ato de filosofar como um pensar crítico e criativo, um curso filosófico precisa articular o ensino dessa postura com os conteúdos da história da filosofia. Ao visarmos produzir uma intenção filosófica nos alunos, a aula de filosofia torna-se um espaço de recriação dos problemas da tradição filosófica, onde cada um pergunta-se e busca suas respostas de forma particular ao mesmo tempo em que estabelece uma relação com a universalidade das perguntas filosóficas e das respostas dadas pelos diversos filósofos.

Em resumo, a filosofia tem por características ser um pensamento conceitual, de

caráter dialógico e que possibilita uma postura de crítica radical. Contudo, vale enfatizar que é o trato com o conceito que faz da filosofia propriamente filosófica, diferenciando-se dos outros modos de pensamento, ou seja, apenas a filosofia cria conceitos. O conceito é a materialidade do pensamento filosófico, seu produto, sendo sempre criado a partir de um problema:

Para dizer brevemente, o conceito é, pois, uma forma racional de equacionar um problema ou problemas, exprimindo uma visão coerente do vivido. Não é abstrato nem transcendente, mas imanente, uma vez que se baseia necessariamente em problemas experimentados. (GALLO, 2012, p. 55)

Desse modo, concebemos a aula como uma “oficina de conceitos”, essa metodologia proposta por Silvio Gallo (2012), articula-se em torno de quatro momentos didáticos:

- 1) Etapa de sensibilização: o objetivo desse momento é “afetar” os estudantes para algum tema de trabalho e proporcionar a vivência de um problema. Nesta pesquisa, experimentamos o uso do cinema nacional como dispositivo de sensibilização para os problemas na perspectiva de uma educação que pretende, também ela, ser uma espécie de “educação estética”. Trata-se de partir do cinema brasileiro, visando desenvolver exercícios de ampliação dos horizontes culturais por meio de escolha de obras a que normalmente os jovens não têm acesso. Não se trata aqui de menosprezar o universo cultural dos alunos, e sim de trazer outros referenciais que alarguem suas experiências estéticas. Sendo assim, visamos nessa etapa a:

... fazer com que os estudantes vivam, ‘sintam na pele’, um problema filosófico, a partir de um elemento não filosófico. Trata-se de fazer com que os estudantes incorporem o problema, para que possam vir a criar um conceito incorporal (GALLO, 2012, p. 96)

- 2) Etapa de problematização: após termos mobilizados os alunos e feito emergir questões, essa etapa consiste em transformar o tema em problema. Ou seja, tem por objetivo problematizar vários aspectos do tema, por meio de diferentes perspectivas. Além disso, provocar nos alunos o desejo de buscar formas de equacionar os problemas, isto é, de criar conceitos.

- 3) Etapa de investigação: nesse momento, pesquisamos na história da filosofia elementos que possam servir como ferramentas para pensar e dar conta do problema. Dessa forma, a história da filosofia é tomada de forma interessada como um recurso necessário para pensar a atualidade, os nossos próprios problemas.
- 4) Etapa de conceituação (criação ou recriação do conceito): trata-se de uma apropriação dos conceitos que equacionem nosso problema ou até de criar novos conceitos (claro que levando em consideração a realidade do ensino médio na rede estadual do Rio de Janeiro). Por isso, segundo Gallo:

O essencial, nessa finalização do processo, é que os estudantes efetivamente manejem os conceitos como ferramentas, aplicando-os à problemática em questão. Nessa etapa, se o estudante for capaz de aplicar o conceito de um determinado filósofo ao pensar o problema em questão, isso significa que ele está conceituando. Ele não precisa criar um novo conceito. Basta apropriar-se de conceitos já criados. Mas isso não significa que não possa acontecer de um ou vários alunos serem capazes de conceituar por si mesmos, construindo novos conceitos para poder enfrentar o problema de outras maneiras. Uma vez mais: um conceito elaborado, criado por um aluno, não precisa possuir a ‘grandeza’ que o fará durar séculos. Basta que seja apropriado para pensar o problema em questão. (GALLO, 2012, p. 104)

Assim, por pensarmos filosoficamente o ensino de filosofia, entendemos que sua prática deve, prioritariamente, passar pelo conceito e pelo problema. A aula precisa ser um ambiente ativo de manejo dos conceitos e experimentação do pensamento em seu registro filosófico, onde o filosofar é a atividade na qual os conceitos são processo e produto ao mesmo tempo.

1.1 Apostar no jovem filósofo: a alegria de pensar desde o Brasil

O esforço de investigar uma metodologia para o uso do cinema nacional nas aulas de filosofia do Ensino Médio apresenta como questão teórica de fundo a possibilidade de uma “filosofia brasileira”, com todos os debates (e polêmicas) que este assunto tem suscitado atualmente. Além disso, questões políticas e político-pedagógicas também se apresentam. Por isso, é necessário precisar a partir de que perspectiva e com que intenção procuro desenvolver o tema nesta pesquisa.

Começo me aproveitando da provocadora pergunta que o autor Julio Cabrera (2013) faz em sua obra “Diário de um filósofo no Brasil”, que não por acaso tem esse título e foi recebida no mínimo como uma escolha inusitada pela comunidade acadêmica: primeiro porque causa, a alguns, muito estranhamento alguém ter a coragem (ou a audácia) de referir-se a si próprio como filósofo; segundo porque Julio Cabrera é um argentino residente há muito tempo no Brasil e que, com seu olhar estrangeiro, faz críticas muito duras à atual situação da filosofia no país e; terceiro, a obra é um panorama de seu percurso como filósofo, a exposição das principais questões as quais se dedicou (uma autobiografia filosófica) e a filosofia institucionalizada não valoriza esse modo de apresentação do pensamento.

A questão curta e direta levantada por Cabrera é a seguinte: “Deixemos as pessoas pensarem. Estamos fazendo isso no Brasil?”. Penso que tentar responder de forma sincera essa pergunta (nada simples) pode ser o caminho para enfrentarmos os problemas que afetam nossa produção filosófica e que repercutem em concepções e propostas equivocadas para o ensino de filosofia no Ensino Médio.

O interesse de pensar uma “filosofia brasileira” é pôr em discussão os rumos que queremos para o trabalho filosófico no país, questionar que função a academia cumpre nessa produção (ou obstrução dela), a importância da atividade autoral ser defendida como um valor no pensamento filosófico e a construção de espaços em que isso seja possível. Além disso, como questão radical, a própria noção de Filosofia e do que seja um filósofo também estão em jogo.

Cabe ressaltar que, apesar de as expressões serem parecidas e muitas vezes usadas da mesma forma, a distinção não se resume à escolha da melhor terminologia, mas trata-se de optar por propostas realmente diferentes e suas implicações políticas e metodológicas. Basicamente, de acordo com Cabrera, o problema é colocado a partir de três perspectivas. Dizer “Filosofia Brasileira”, para muitos, pode significar apenas referir-se a atividades filosóficas realizadas por brasileiros, sem discutir o conteúdo ou escolha temática desse pensamento. No entanto, o termo também pode fazer referência a uma abordagem que prioriza essa discussão, que pode, inclusive, carregar um viés nacionalista, vinculando a filosofia à uma ideia de “espírito nacional”. A confusão se dá, justamente, porque a terminologia com frequência é usada de forma pouco rigorosa.

Agora, quando o enfoque é “Filosofia no Brasil”, o termo é usado para tratar do trabalho acadêmico de pesquisadores que estão no Brasil, mas que poderiam realizá-lo

de qualquer outro lugar, pois a forma como pesquisam corresponde à norma acadêmica internacional, determinada pelos países hegemônicos e centrada na atividade de comentar os filósofos consolidados pela história da filosofia. Sendo assim, o termo Filosofia no Brasil ressalta a irrelevância geográfica desse fazer filosófico. Julgo ser essa a realidade mais comumente encontrada. Afinal, no percurso de nossa formação acadêmica, com quantos pesquisadores nos deparamos que, com prazer, transportariam nossas universidades para França ou Alemanha a fim de se sentirem mais em casa?

Já a expressão “Filosofia desde o Brasil”, para Cabrera, tem por objetivo demarcar uma postura existencial, a atitude de arriscar-se na filosofia e buscar construir um pensamento próprio, afirmando o ato singular de filosofar. Logo, o termo “ ‘desde’ o Brasil” não visa a marcar a gratuidade do território geográfico, pois esse pensador está inserido num determinado lugar, ou seja, ele filosofa a partir desse lugar, não porque a nacionalidade determina essencialmente a identidade de seu pensamento, mas porque é afetado por esse espaço.

Nessa perspectiva, o pensador que se nega a exercer apenas a tarefa de comentador e assume a responsabilidade de filosofar com as próprias capacidades não tem como fazer isso de maneira impessoal. Aquele que busca a criação e toma o problema filosófico como seu não tem como pensar abstraindo o espaço em que vive.

A filosofia profissional universitária consegue operar dessa forma porque trabalha com um produto criado por outros, por meio de técnicas que encobrem a subjetividade do pesquisador. A filosofia é universal sim, mas o filósofo tem um corpo, uma materialidade que não pode ser negada e isso vai ser percebido naquilo que for criado por ele. Entender que a realidade tem perspectivas e que isso não é uma negação do caráter universal da filosofia é o que busca expressar o termo “desde o Brasil” no nosso caso.

Desse modo, o termo também desvia da necessidade de afirmar uma “filosofia brasileira”, pois alguém que filosofa no Brasil faz Filosofia, o pensamento filosófico não adquire outro caráter. Nenhuma filosofia pode ser julgada pela nacionalidade do autor, adquirir mais prestígio ou descrédito por conta disso. Contudo, qualquer pensador tem uma procedência, que pode ser percebida na exposição de sua filosofia. Portanto:

As filosofias nunca são “universais” de maneira inocente, isenta ou neutra, mas sempre desde algum lugar. São universais perspectivados. Isto não nega universalidades, mas as situa; só há universalidades

situadas. O pensar desde o Brasil (ou desde qualquer outro lugar) não perde universalidade, mas a conquista, porque faz o universal perder a sua abstração e ganhar uma concretude histórica. (CABRERA, 2013, p.14)

Merece nossa atenção o fato de que os principais “guardiões” da universalidade da filosofia são, ao mesmo tempo, muito criteriosos (a partir dos parâmetros estabelecidos por eles, obviamente) ao julgar o que é ou não filosofia. Curiosamente, depois desse rigoroso processo de avaliação, os pensamentos desde a América Latina, África ou outro pensamento que esteja à margem, nunca é digno do status de filosófico. Sempre falta (rigor, objetividade, autenticidade, tradição) ou sobra (pessoalidade, paixão, misticismo) algo para que esse pensamento fique dentro dos limites precisos da filosofia. Sendo assim, não existe filosofia nesses lugares, infelizmente nós não logramos isso ainda.

Contudo, mais curioso ainda é perceber que, esses mesmos asseguradores da universalidade, não fazem tantos questionamentos assim em relação ao pensamento desde a Europa. Aquele corredor estreito que era a filosofia para caber o outro, se alarga misteriosamente para abarcar os diversos matizes de pensadores europeus. Se analisarmos os filósofos consagrados pela tradição, podemos perceber que tem filosofia para todos os gostos, da mais existencial e pessoal até a mais lógica e objetiva. Na maioria das vezes, não se duvida da existência deles, se as questões que pensam estão ou não à altura das questões verdadeiramente filosóficas. Eles falam do “Ser”, mesmo quando demonstram claramente as marcas de sua localidade em suas teorias filosóficas.

Dessa forma, julgar que o que se faz na Europa é filosofia opera como um pressuposto. Frente a isso, quem na verdade está levando em consideração a nacionalidade do pensamento ao avaliar o que é filosofia? Por trás da defesa da universalidade existe uma Europa bem satisfeita com seus filósofos, a ponto de eles serem suficientes para suprir a necessidade do mundo de filosofia.

Para um pensamento que está fora do eixo hegemônico ser visto como filosófico, primeiro, ele tem que brigar para existir. Disputamos o direito de refletir, de pensar o que nos interessa e que essas questões sejam consideradas como filosóficas. Como não detemos os mecanismos de poder que validam a filosofia e somente somos avaliados por eles, lutamos pelo direito de filosofar e a todo o momento temos a nossa filosofia questionada, inferiorizada, ironizada. Isso é o que tem que enfrentar o pensamento desde o Brasil, precisa brigar pela própria existência.

Por isso, para Cabrera (2013), a filosofia desde a América Latina, surge sob o signo da resistência. Ela precisa insurgir para existir como filosofar latino-americano, tem como condições de surgimento a luta contra as velhas formas. Ou a filosofia desde o Brasil nasce guerreira ou não temos escolha, não nos deixarão existir, assim como não nos deixaram no passado. Nas palavras de Cabrera:

Chamo a isto uma exigência de ‘insurgência’ do filosofar latino-americano: para vir a ser, o filosofar desde a América Latina tem de se insurgir contra a exclusão intelectual, sobre o pano de fundo de uma exclusão mais abrangente; não estritamente porque ‘queira’ insurgir-se, mas porque não o deixam ‘surgir’ de outra forma, porque é obrigado a surgir reativo desde a sua já decretada in-existência. O filosofar desde a América Latina é reativo e insurgente ou não é; trata-se de uma imperiosa necessidade de sobrevivência. (CABRERA, 2013, p. 13).

De tal maneira, podemos constatar que além da “universalidade”, constantemente as categorias de originalidade, qualidade e rigor são usadas como mecanismo de exclusão sistemática do pensamento. Conceitos eliminatórios, que operam uma força reacionária dentro do universo acadêmico e sabe-se que a academia dispõe de muitos funcionários empenhados em manter as coisas como estão. Quantas vezes o termo “filosofia” foi usado para afirmar a monotonia no pensamento, endossando uma dinâmica de produção e legitimação dos mesmos atores.

1.2 Breve radiografia da filosofia institucionalizada

Ao participar de congressos, simpósios e encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (Anpof), tem-se a impressão de que, para a maioria daqueles pesquisadores, a filosofia caminha muito bem. Não há problemas com a academia e o mundo lá fora opera na sua normalidade: direitos não são retirados da população a cada dia que passa, servidores públicos e aposentados não estão sem seus salários do mês, a escola pública não está abandonada e precarizada... Parece que entramos num território em suspenso e a abstração é tão grande que se nos deixamos tragar pela comodidade daquele ambiente, por alguns momentos é possível duvidar que estejamos mesmo no Brasil.

Os cursos de pós-graduação não param nunca, nesses espaços a abstração é maior ainda. Funcionam apesar de tudo, apesar do contratempo da própria universidade

estar em greve, sem condições de funcionamento ou de estar sendo completamente destruída com risco de não mais existir, como no caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A pós-graduação é uma máquina estranha, mas eficiente, que retira o corpo das pessoas (elas já não comem ou dormem, não precisam sobreviver e nem passam necessidades, não se afetam com o mundo) e depois faz desfilas essas mentes sem corpos, exibe suas produções. Os prazos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) são invioláveis, as avaliações dos órgãos de fomento batem à porta e os agentes ficam impacientes se as solicitações não são prontamente atendidas. Proliferam as revistas acadêmicas, os artigos brotam copiosamente, fazem funcionar a máquina. Afinal, aqueles pesquisadores sem corpos escrevem, escrevem e só. Não existe problema.

Ou se existem, são problemas externos à filosofia acadêmica. Resumem-se, fundamentalmente, na constatação de que os estudantes selecionados para fazer parte desse universo não vieram prontos da graduação, se dissimulam na seleção, mas logo os problemas aparecem. Faltam-lhes instrumentos, não têm postura de pesquisadores. As acusações são muitas: os alunos não sabem inglês, francês, alemão; não sabem as normas da abnt, na verdade, nem sabem escrever, citar as referências; não conseguem delimitar o problema filosófico da pesquisa, querem discutir coisas que nem são filosofia; não aprenderam como a banda toca, ainda têm pretensões de liberdade, são ingênuos ou insubordinados, não entenderam ainda que algo próprio só no doutorado e olhe lá. Obviamente, discordamos desse modelo de fazer filosofia.

E assim a tutela acadêmica avança. Estudantes forçados a uma aproximação com as pesquisas de seus orientadores, a se formatarem nos limites das linhas de pesquisa, porque de outra maneira não são aprovados. A cada ano se ouve em ritmo enfadonho, a pergunta protocolar das seleções de pós-graduação: você (candidato) está aberto a modificar a sua pesquisa, ajustar ela ao programa, adotar outras referências? E maioria responde “aceito”, “claro”, como autômatos que querem se mostrar disponíveis a atualizar mais uma vez aquela convenção, mas que no fundo sentem que seu projeto de pesquisa nem foi lido por aquele que perguntou. Ao responder a pergunta vaga e genérica, logo se percebe que não se trata da pesquisa. Aquele “aceito”, firma o contrato, de conformação e submissão àquela dinâmica institucional. Esse é o tal requisito para entrar, agora sei, pensa o candidato.

É corriqueiro ver basicamente a mesma pesquisa ser desenvolvida na graduação,

mestrado, doutorado. Na maioria das vezes com o mesmo orientador. E assim a política de alianças abre mais uma ramificação e se mantém. Estudantes sufocados, professores entediados, estafados. O sentimento de insatisfação e desgosto com o trabalho apresentado. O alívio de saber que aquilo provavelmente nunca mais será lido e ao mesmo tempo a tristeza de ver tanto esforço dedicado a algo que não tem sentido. Professores atolados nas burocracias exigidas para o bom funcionamento do programa.

Nos congressos, nada de novo. Esperamos ansiosamente a fala de abertura daquele magnífico professor aposentado que não tivemos a sorte de ter aula na graduação. Ou a fala daquele convidado responsável por podermos chamar o nosso congresso de internacional. Nos encontros, 20 min de apresentação, paradoxalmente, trabalhos que se justificam como introdutórios, parecem que as pesquisas estão sempre no início. Entre os colegas, elogios, nunca críticas. Nunca debate franco, discussão real dos trabalhos. Parece mesmo é que as pessoas não estão presentes. Ninguém se escuta ou considera a pesquisa do outro relevante de verdade, ninguém lê o que o outro escreve, não tecem uma rede de discussão. Parece àquelas feiras de ciências da escola onde uma turma não se interessa em nada pelo trabalho da outra e apenas apresentam para os professores para serem avaliados. Só que nesse caso, o “professor” virou um espectro dos órgãos de fomento ou o panóptico da plataforma Lattes. Dever cumprindo, é o que importa.

O que quero dizer é que, quando leio o que circula por essas redes de comunicação ou ouço o que se diz nesses encontros de especialistas, a maioria das vezes tenho a impressão de que aí funciona uma espécie de língua de ninguém, uma língua neutra e neutralizada da qual se apagou qualquer marca subjetiva. Então o que me acontece é que me dá vontade de levantar a mão e de perguntar há alguém aí? Além disso, sinto também que essa língua não se dirige a ninguém, que constrói um leitor ou um ouvinte totalmente abstrato e impessoal. Uma língua sem sujeito só pode ser a língua de uns sujeitos sem língua. Por isso tenho a sensação de que essa língua não tem nada a ver com ninguém, não só com você ou comigo e sim com ninguém, que é uma língua que ninguém fala e que ninguém escuta, uma língua sem ninguém dentro. Por isso não pode ser nossa, não só porque não pode ser nem sua nem minha, mas também, e sobretudo, porque não pode estar entre você e eu, porque não pode estar entre nós (LARROSA, 2016, p.59-60).

A filosofia profissional opera como um fim em si mesmo. Perpetuar a instituição é a parte mais importante do ofício. Antes os filósofos buscavam entender a vida, dar

forma ao problema que os afetavam, criar seus conceitos. Hoje, na academia, passa-se o tempo tentando entender filósofos, desmembrando seu pensamento, dissecando suas partes.

Eu creio que a “Filosofia institucional” transformou a atividade filosófica numa série de movimentos automáticos e sem vida; num enorme aparato em que professores e estudantes aparecem submetidos a rotinas estáticas e desprovidas de sentido. As carreiras acadêmicas são cada vez mais dinâmicas e rápidas, mas isso não lhes acrescenta vitalidade. (CABRERA, 2013, p.80)

E quando se entrega a carreira, a vida, para tanta coisa que não é nossa, uma hora aquele corpo que foi sublimado no processo, força sua presença e cobra. Esse pesquisador adoece, começam a serem contabilizados os índices de depressão na pós-graduação, casos de ansiedade, dores crônicas do corpo, problemas de sociabilidade, relatos de angústia, sentimento de desânimo.

Afinal, os problemas existem e são muitos. Individualmente, nas conversas privadas, eles são colocados. As pessoas reclamam entre si, desabafam, esbravejam contra a burocracia, mas seguem o script, porque coletivamente não nos organizamos para questionar o próprio modelo de produção da filosofia, nem a política de avaliação dos programas de pós-graduação da CAPES.

Na maneira institucionalizada de fazer filosofia produzimos comentadores qualificados e não pensadores. Quantos jovens entram na filosofia querendo criar, pensar suas questões e são desencorajados, dia após dia. Assim aprendem a duvidar de suas capacidades e internalizam uma concepção de filosofia como algo muito difícil, que só pode ser criado após uma vida dedicada ao estudo da história da filosofia e mesmo assim como obra de alguns gênios que surgem no mundo. E essa fica sendo a maior das lições, a que molda o pesquisador. Quantos filósofos perdemos por ceifar ainda em gérmen a atitude de arriscar-se no pensamento.

1.3 – Por que analisar a academia para pensar o ensino médio?

Os abismos são pré-fabricados pelas academias e os órgãos financiadores de bolsas, não pelas coisas mesmas
CABRERA

Como professora de filosofia do ensino médio, ao lidar com as diversas desconfianças presentes no imaginário dos estudantes em relação à filosofia, a primeira que preciso desconstruir para começar a desenvolver algo com eles é o mito da filosofia como um saber de difícil acesso. Mas como os alunos construíram essa imagem tão sisuda da filosofia? Eles que no geral sabem muito pouco sobre ela ou sobre os filósofos. Ela não aparece para eles como algo novo, mas como algo difícil. De antemão, eles não possuem essa mesma imagem da sociologia, por exemplo, que também é uma disciplina nova que apenas é ministrada no ensino médio. Claro que sabemos que a filosofia é muito questionada na questão da sua utilidade para a vida e que não temos uma popularização da filosofia na sociedade, o que contribui para a percepção da filosofia como algo distante do cotidiano dos estudantes.

Entretanto, se pensarmos com mais cuidado a formação dessa imagem e como nós professores temos também ela incorporada, há de se considerar que existem muitos processos que conformam essa concepção em nós. Essa talvez seja até uma imagem de si da qual a filosofia acadêmica se orgulha, como forma de se diferenciar das demais áreas do conhecimento, se autoproclamando rigorosa e reafirmando seu caráter elitista.

Ao ingressar no curso de graduação em filosofia, não necessariamente chegamos com essa ideia, pelo contrário, é muito comum os estudantes chegarem apaixonados pela filosofia e cheios de questões e vontade de colocá-las nas aulas. Mas o peso da dificuldade da filosofia rapidamente é plantado em nós e no decorrer do curso ele só cresce, os estudantes começam a perder a voz ao mesmo tempo em que os monólogos dos professores se estendem. A atividade de perguntar, tão característica e fundante da filosofia se torna rara, porque é muito frequente os questionamentos dos estudantes serem tratados com indiferença, serem ridicularizados. No meio do curso já absorvemos a ideia de que ser filósofo é extremamente difícil, que aprender filosofia é basicamente ler os textos dos filósofos e que nossa principal atividade se resume a comentar esses textos.

E por alguma deturpação do que é atividade filosófica, somos desencorajados a fazer o que todo filósofo faz e somos ensinados a apenas contemplar o movimento do pensamento feito pro eles, como algo a ser admirado, mas não como uma tarefa que pode ser a nossa:

Por intermédio das universidades e instituições de ensino, os países latino-americanos em geral têm optado fortemente pela alternativa (1), desenvolvendo atividades filosóficas expositivas do pensamento europeu, cada vez mais especializadas e aperfeiçoadas do ponto de vista técnico de estudo de fontes, de línguas originais, tratamento de textos, etc. (o que estou chamando ultimamente de “tecnologia do texto”, ou a prática do “tecnotexto”). À luz desta opção, aos estudantes de Filosofia novos não lhes está permitido tentar filosofar como Descartes o recomendara, assumindo uma atitude autônoma, mas apenas, em todo caso, o estudante poderá expor a concepção cartesiana de autonomia intelectual, transformado paradoxalmente o tema a autonomia num objeto a ser exposto, e não em uma atitude a ser assumida.” (CABRERA, 2013, p. 220).

Sendo assim, na universidade, como todos já sabem, o foco é formar pesquisadores especialistas na tradição filosófica europeia. Só que, nesse processo, professores são habilitados para ensinar com uma formação deficitária, pois a licenciatura é frequentemente secundarizada. Naturalizou-se a atividade de conhecer profundamente a “tecnologia do texto” desses autores. Estamos muito bem guarnecidos do texto-comentário, mas quando se trata de pensamentos autorais testemunhamos uma paisagem desértica.

A preponderância do comentário foi tão normalizada, que os mecanismos que impelem as pessoas ao trabalho de comentador não são vistos como opressores e excludentes, mas sim como o modo natural de funcionamento da filosofia universitária. Essa é uma atitude que poda o surgimento de trabalhos autênticos, faz desaparecer os que surgem ou os desqualifica como não filosofia.

Facilmente podemos entender o fato de não conseguirmos dizer quem são os filósofos brasileiros, tanto do passado como agora. Será mesmo que nunca produzimos filosofia ou o que existe, na verdade, é um completo desconhecimento de nossos autores nos estudos acadêmicos, assim como de filosofias hispano-americanas, além da negação da cultura popular como tema de estudos filosóficos? Ignoramo-nos mutuamente ao mesmo tempo em que reverenciamos os mesmos atores.

a pergunta “Há filósofos originais no Brasil?” não é ontológica, mas social e histórica, e a resposta o será também: os haverá se decidirmos constituí-los. Afirmar que Matias Aires, Tobias Barreto, Farias Brito, Mario Ferreira dos Santos ou Miguel Reale têm talento ou não (...) Significa que o talento desses pensadores é uma questão interativa: eles fizeram sua parte, escreveram suas obras como muito esforço e dedicação; o resto é conosco; nós temos que decidir que recolhemos a

sua herança sem esperar que a mesma “se imponha” de uma maneira objetiva e enigmática (com o que estaríamos voltando às teorias românticas do gênio do século 19). (CABRERA, 2013, p.184)

Nesse sentido, os mecanismos de invisibilidade da nossa produção filosófica não são operados unilateralmente por parte da Europa em relação ao resto do mundo. Internamente, processos análogos acontecem, já que na academia, quase que na sua totalidade, não se estudam os filósofos brasileiros ou não europeus. Evidentemente, uma das causas disso é que seguimos no nosso modo de produção intelectual as diretrizes das políticas internacionais. Não há dúvidas de que a possibilidade de consolidação de uma filosofia desde o Brasil depende de um enfrentamento dos modelos internacionais, assim como do combate ao desprezo que a própria intelectualidade local sente de si mesma. Se uma parte da boa vontade e esforço que a filosofia universitária despende ao estudar os europeus fosse dedicada aos pensadores brasileiros, certamente descobriríamos que também tivemos e temos filosofias interessantíssimas.

Como pesquisadores, temos que buscar filosofar com as próprias pernas, não se trata de rechaçar a filosofia europeia ou desenvolver um preconceito em relação à história da filosofia, mas de nos empenharmos na criação de um enunciado próprio, de dar chance ao que pensamos e de construir uma tradição de pensamento.

Não podemos lastimar o português e o espanhol ou legitimar o estudo da língua estrangeira com a principal finalidade de traduzir textos, como se fosse essa a atividade mais importante do pesquisador. Sabemos como a questão da língua estrangeira determina a carreira de um estudante, já que as provas de proficiência são as responsáveis por grande parte das eliminações dos concursos, o grande funil dos processos seletivos de mestrado e doutorado, mantendo a estrutura elitista da universidade.

No lugar de buscar a todo custo se inserir na grande rede internacional (mesmo sabendo que nesse campo dificilmente um dia poderemos disputar de forma justa, porque não se trata de capacidade, mas de relações de poder), é urgente desconstruirmos o pressuposto de que o brasileiro ou o latino-americano não é capaz de filosofar. Definitivamente não nascemos apenas para traduzir, comentar e guardar o legado da filosofia universal (europeia).

O modelo vigente aposta numa outra direção: é o primeiro mundo que faz grande Filosofia, e nós temos de tentar fazer trabalhos como eles

fazem, apresentá-los em seus congressos internacionais, ser publicados lá fora em outras línguas, etc. Para tanto, devemos ser competentes e competitivos comentadores dos filósofos deles, para sermos escutados, apreciados e convidados. É bom também, de vez em quando, trazer filósofos do Primeiro mundo para nossos departamentos, para eles oferecerem palestras e cursos e criar vínculos de intercâmbio, por meio de publicações e convênios. (CABRERA, 2013, p.88)

Como se fosse preciso uma longa gestação desse pensador, um longo preparo para termos condições de dar os primeiros passos sem o andador; só que nesse longo processo envelhecemos e aí o andador se torna indispensável, como um terceiro membro acoplado de forma definitiva ao nosso corpo, já não sabemos viver sem ele. O que é fecundo é tratado com indiferença ou como uma afetação depreciativa pela filosofia institucionalizada. O sistema que organiza a produção filosófica não se interessa pelas práticas autorais, em muitos casos é refratário, as persegue, obstrui as condições de desenvolvimento. A atitude filosófica autoral é vista como arrogante ou como algo que falta seriedade.

A cada comentário nos preparamos para uma obra autoral, mas não são atividades de outro caráter? Obviamente, aprendemos estudando história da filosofia, porém apenas mediante a tentativa de re colocação dos problemas, um exercício de apropriação. Se não treinamos, enferrujamos, se perde o jeito intuitivo, como inclinação para o filosofar. Ou pior, essa atividade perde o valor, desacreditamos de nossas forças ou nos acostumamos com a dinâmica da filosofia profissional, que tem a academia europeia como modelo:

A seção universitária do assim chamado “espaço educativo europeu” (inseparável de um espaço universitário quase totalmente mundializado) está se configurando como uma enorme rede de comunicação entre pesquisadores, experts, profissionais, especialistas, estudantes e professores. Constantemente são formados grupos de trabalho, redes temáticas, núcleos nacionais e internacionais de pesquisa e docência. A informação circula, as pessoas viajam, o dinheiro abunda, as publicações se multiplicam. Proliferam os encontros de todos os tipos e, com eles, as oportunidades para o intercâmbio, para a discussão, para o debate, para o diálogo. Por todas as partes se fomenta a comunicação. As atividades universitárias de produção e de transmissão de conhecimento se planificam, se homologam e se coordenam massivamente. E todos os dias somos convidados a falar e a escutar, a ler e a escrever, a participar ativamente nesse gigantesco maquinário de fabricação e de circulação de informes, de projetos, de textos. A pergunta é: em que língua? E também: pode ser essa língua a nossa língua? (LARROSA, 2016, p. 57-58)

Certamente a resposta para essa pergunta não se resume a falar em português, espanhol, inglês ou qualquer outro idioma. A questão aqui colocada é se estamos presentes naquilo que escrevemos, falamos, compartilhamos. Que relação com o mundo estabeleço ao escrever, o que produzo tenta responder questões implicadas ao lugar em que vivo ou no mínimo às minhas questões individuais? Os problemas aos quais me dedico como pensadora a quem diz respeito, a quem serve?

Ao movimentar a língua dormente, insensível, do texto-comentário, como se essa fosse a única forma de se comunicar na filosofia, sustentamos a submissão, o conformismo e a falta de vitalidade da filosofia institucionalizada. Não é possível pensar algo importante, significativo, embebido de realidade, com uma linguagem sem corpo, sem marcas, sem espessura, sem subjetividade, sem povo.

É preciso anunciar todos os dias que existe vida para além do texto-comentário, para que as pessoas não esqueçam, para que sintam falta de sentir o gosto das coisas. Que se manifeste o desconforto, a falta de vontade, a ausência de experiência da língua acadêmica. E que naquilo que digo, o outro possa estar presente, ser acolhido. Que nossas falas sejam destinadas a alguém, sejam pertinentes para resolver algum problema, façam alguma diferença no mundo. Povoar a filosofia, a universidade, construir uma linguagem que diga respeito a nós.

Temos a tarefa de desenvolver outros tipos de textos filosóficos, como por exemplo, os “textos de pensamento com”, que consistem na reapropriação do pensamento dos autores, experimentá-los em outros contextos, outros enfrentamentos, isto é, usar os autores para “pensar junto” algum problema, usando-os para guiar o próprio pensamento. Ou finalmente ter coragem e disposição de criar novos conceitos, novas categorias, encontrar as próprias questões e fabricar novas ferramentas para pensá-las. Assumir o risco de fazer filosofia:

Na atual situação, filosofar é uma atividade sem riscos. O máximo de risco terá sido “interpretar mal” algum filósofo, segundo a opinião da comunidade de “especialistas”. Um filósofo próprio corre esses riscos que o senhor menciona, mas é precisamente por isso que se trata de um filosofar. Quando se está a caminho de uma experiência filosófica, a “qualidade” do produto é importante, mas não pode ser o fundamental. Na época em que o cinema brasileiro estava buscando a si mesmo produziu muito filme ruim que perdia em “competitividade” com filmes de outras latitudes. Esse, porém, foi o risco de uma empreitada na busca de um cinema brasileiro, que hoje existe e é respeitado

internacionalmente. O mesmo deveria acontecer com a Filosofia. (CABRERA, 2013, p.243)

Não perderemos qualidade ao reorientar a produção filosofia para a atividade autoral, esse medo não pode ser um impeditivo. A filosofia pode aprender muito prestando atenção no percurso que o cinema brasileiro percorreu para se afirmar com obras criadoras, e por elas ser reconhecido. Ademais, se analisarmos, podemos perceber que o Brasil é valorizado não por aquilo que produzimos como comentadores, mas pelas áreas em que foi possível alguma criação.

Curiosamente, o Brasil “engancha” com o pensamento latino-americano não por meio de seus “filósofos profissionais”, mas pelos seus sociólogos (Gilberto Freyre, Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso), economistas (Theotônio dos Santos, Celso Furtado), pedagogos (Paulo Freire), antropólogos (Darcy Ribeiro, Roberto Da Matta, Viveiros de Castro), historiadores (Sérgio Buarque de Holanda), geógrafos (Milton Santos), etc. Talvez seja chegado o momento de deixar de lado estas distinções acadêmicas, que atrapalham mais do que esclarecem, e considerar a todos estes como filósofos, mesmo sem diploma (e talvez esta seja, nestes tempos, a única maneira em que ainda é possível sê-lo). (CABRERA, 2013, p.15)

Nesse sentido, necessitamos combater os esquemas rígidos de pensamento que nos impossibilita de ver os filósofos que já tivemos e vislumbrar filósofos brasileiros no futuro. Ao mesmo tempo em que nos livramos de algumas ideias abstratas e vagas, como a originalidade, quando usada como se fosse possível algo completamente inaugural, normalmente próxima à noção de gênio. Perder o medo de parecer ingênuo, ou ignorante e colocar em discussão o comportamento na academia, pois arrogância é querer expor os outros ao ridículo, como fazem os filósofos acadêmicos profissionais, e não aqueles que lutam por um espaço para expor o que pensam. Por isso, nem “genialidade”, nem a falta de pretensão do especialista:

Temos de chegar numa atmosfera intelectual universitária no qual sintamos que não é algo tão difícil ser filósofo (para isto é crucial envolver-se na primeira das discussões antes propostas, ou seja, a discussão acerca da própria Filosofia, e do que entendemos por “fazer filosofia”); mas, ao mesmo tempo, é preciso tornar perfeitamente clara a ideia de que, para fazer Filosofia, sempre é preciso de muito trabalho reflexivo e de muito estudo (embora não necessariamente histórico). Deve-se criticar, pois dois tipos extremos de atitudes, a do tímido

“técnico em Filosofia” e a do “iluminado criador de Filosofia”, que pensa que tudo surgirá sem esforço de sua ousadia reflexiva (Neste sentido, gosto muito da noção de “gênio” do cineasta alemão Alexander Kluge: “Gênio é a capacidade de esforçar-se indefinidamente”). (CABRERA, 2013, p. 86).

A intenção é liberar o pensamento de tudo que atravanca. Cabe ressaltar que a história da filosofia não é o impeditivo que não nos deixa pensar, mas sim a crença de que somente podemos buscar desenvolver ideias próprias após adquirir um profundo conhecimento dela. A ideia castradora de que apenas temos o direito de ter um pensamento próprio no doutorado, após essa longa etapa de iniciação. Mas até lá o que sobrevive? Que criatividade e convicção permanece após esse longo processo de no mínimo 6 anos de modulação da subjetividade. Quantas vezes ouvimos que o que queremos fazer não é filosofia, e ao fim pensamos que desse jeito a filosofia talvez seja muito pouca coisa mesmo, algo que nem vale a pena. O que deveria ser fomentado é o desejo de fazer coisas novas em filosofia e a vontade de falar em nome próprio.

Falar (ou escrever) com as próprias palavras significa se colocar na língua a partir de dentro, sentir que as palavras que usamos têm a ver conosco, que as podemos sentir como próprias quando as dizemos, que são palavras que de alguma maneira nos dizem, embora não seja de nós de quem falam. Falar (ou escrever) na primeira pessoa não significa que se diz, mas significa, de preferência, falar (ou escrever) a partir de si mesmo, colocar a si mesmo em jogo no que se diz ou pensa, expor-se no que se diz e no que se pensa. Falar (ou escrever) em nome próprio significa abandonar a segurança de qualquer posição enunciativa para se expor na insegurança das próprias palavras, na incerteza dos próprios pensamentos. Além disso, trata-se de falar (ou de escrever), talvez de pensar, em direção a alguém. A língua da experiência não só traz a marca do falante, mas também a do ouvinte, a do leitor, a do destinatário sempre desconhecido de nossas palavras e de nossos pensamentos. Ao contrário dos que falam (ou escrevem) para ninguém ou para estranhas abstrações, como o especialista, o estudante, o expert, o profissional, ou a opinião pública, falar (ou escrever) em nome próprio significa também fazê-lo com alguém e para alguém. (LARROSA, 2016, p. 70)

O filósofo Julio Cabrera (2013), citado neste capítulo, desenvolve esse tema em seu livro “Diário de um filósofo no Brasil” e uma de suas qualidades é propor ótimos questionamentos, me aproveito de mais uma de suas perguntas: “Preferes ser um grande comentador de Filosofia ou um pequeno filósofo?”. Retomando a figura de Farias Brito

para ilustrar essa questão e reconhecendo os esforços de criação de uma filosofia genuína feita por esse pensador, Cabrera afirma que Farias Brito só não é visto como um grande pensador pela ausência de interesse da academia em olhar para o que surge aqui. Pois, Farias Brito reúne todas as qualidades de um filósofo, ele decidiu não ser apenas um comentador, mas um filósofo (bem sucedido ou não, podemos discutir). Contudo, o que dependia dele, ele fez. Posto que sozinho nenhum pensador cria uma tradição de pensamento, isto só é possível historicamente.

O termo “pequeno filósofo”, nesse contexto, não significa que realmente se defenda uma escolha acanhada pela atitude filosófica, como se de antemão soubéssemos que nunca chegaríamos a sermos grandes filósofos. Então, tem por função, apenas contrastar com a escolha da imagem do “grande” especialista comentador de algum filósofo da tradição. Afinal, nunca teremos, com certeza, a dimensão que nosso pensamento alcançará no mundo, mesmo que sejamos muito convictos de nossas forças, pretensiosos e isso faça parte de nosso estilo enquanto pensadores, como no caso do Nietzsche, por exemplo.

Assim, a alternativa real poderia ser, aceito este paradigma: preferes ser um grande comentador de Filosofia ou um pequeno filósofo? Um genuíno filósofo nunca pensa prevendo que fará grande ou pequena Filosofia, porque ele simplesmente pensa, compulsivamente, suas próprias “coisas”, seus pontos, suas obsessões, e não pode fazer outra coisa a não ser pensá-las. Tampouco podemos filosofar já convencidos de que somos pequenos filósofos. Ser um grande filósofo ou um filósofo genial (no sentido pós-metafísico) deveria permanecer como horizonte, por mais excepcional que esse destino possa ser. Sempre tentaremos que as nossas forças reflexivas nos levem o mais longe possível, mas nunca teremos certeza de conseguir grandes resultados. Este risco faz parte do próprio processo do filosofar, daquela “aventura” da qual nos falava Janine Ribeiro. (CABRERA, 2013, p. 87)

Os jovens que ingressam na filosofia deveriam poder fazer essa escolha, aqueles que tivessem inclinação para a atividade de comentador, que se tornem excelentes comentadores, já os que quisessem se aventurar e se dedicar na criação de algo autoral, que também tenham suporte para isso. Ou seja, que os dois caminhos sejam alternativas possíveis e desejáveis na carreira desses pesquisadores e ambas devem ser respeitadas, ao contrário do que atualmente acontece, isto é, o comentário como imposição. Particularmente, penso que decidir ser um filósofo (ainda que pequeno) é a escolha mais bela.

2- Filosofia e arte: a educação como experiência estética

A educação que um menino recebe dos objetos, das coisas, da realidade física – em outras palavras, dos fenômenos materiais de sua condição social – torna-o corporalmente aquilo que é e será por toda a vida. O que é educado é sua carne, como forma de seu espírito.

Pier Paolo Pasolini

O pensamento é resultado de um encontro com aquilo que nos força a pensar, sempre uma violência que nos tira de um estado de acomodação e nos desestabiliza. Talvez, na contramão da caracterização da filosofia como contemplação do mundo, ela muito mais se aproxime de um estado de comoção (uma agitação, um susto, um abalo no corpo, uma revolta). Afinal, a comoção é sempre uma inquietude, um perturbar da ordem e comover é sensibilizar-se, provocar emoção. A filosofia naquilo que tem em si de mais vivo é em grande parte composta por emoções, emoções como gestos ativos, gestos de paixão. Pensar é pôr-se em movimento através desses gestos:

...gestos que, aliás, reafirmam muito bem o próprio sentido da palavra: uma emoção não seria uma e-moção, quer dizer, uma moção, um movimento que consiste em nos pôr para fora (e-,ex) de nós mesmos? Mas se a emoção é um movimento, ela é, portanto, uma ação: algo como um gesto ao mesmo tempo exterior e interior... (DIDI-HUBERMAN, 2016, p. 24-26)

A atividade filosófica é uma experiência na qual procuramos o sentido daquilo que somos e dos acontecimentos, quando mobilizados por um problema filosófico somos capturados. Mas pensar exige muito, pede que tudo seja acionado para realização da filosofia como espanto, pois é preciso corpo e sensibilidade, isto é, ser afetado para construir significado. Dessa forma, precisamos entender o processo de aprendizagem também como uma experiência estética e, conseqüentemente, o ensino filosófico precisa considerar esse aspecto da formação.

Nesse sentido, a experiência estética não se limita apenas à prática artística, é algo muito mais amplo, constitutivo da vida, próprio do ser humano e anterior ao que convencionamos como arte estabelecida. Para entender sua presença na vivência

cotidiana é necessário liberar a estética do campo exclusivo da arte e retomar a noção grega de *aesthesis* como “compreensão pelos sentidos”. A experiência estética é aquela que abarca os sentidos, as emoções e percepções. De acordo com Maria Luiza Oswald:

A experiência estética é aquela que sensibiliza, que emociona, não tem a ver necessariamente com o belo, com a contemplação de uma obra de arte, com um estado de transe que supostamente traz inspiração para o artista que executar sua obra. Experimentar algo esteticamente supõe impregnar-se do mundo físico e social pelos sentidos. (OSWALD, 2011, p. 25)

Sendo assim, concebemos o processo educativo como uma experiência estética. Por isso, no caso específico da filosofia, vemos a importância do ensino filosófico mobilizar também os sentimentos e os sentidos, atravessar os corpos dos alunos, fazer passar o entusiasmo. Sabemos que no processo formativo também se educa o corpo, as percepções e os sentidos. É preciso fazer acontecer coisas em sala de aula, coisas que sejam lembradas, desejadas, talvez odiadas, que causem impressões e não indiferença. Quando não negamos o corpo, percebemos como isso afeta a educação. Uma aula que não provoque nada, não ensina.

Atualmente, a enxurrada de informações ofertadas pela mídia e meios de comunicação corrói nossa experiência, não temos tempo de assimilá-las ou dar sentido a maioria delas. A mídia programa para que as coisas sejam sentidas em ritmo acelerado, onde passamos de um sentimento a outro e desembocamos num desinteresse e apatia; as notícias apenas desfilam suas catástrofes cotidianas diante de nós. Evidentemente, esse processo influencia de forma negativa o processo educativo. A falta de vitalidade dos espaços escolares, ausência de interesse dos jovens e a desmotivação dos professores são um dos muitos problemas que enfrentamos.

Contudo, para desviarmos dos olhos de tédio, não podemos apenas cair no imperativo da “animação” para as aulas, achando que com criatividade e amor pedagógico resolveremos o problema. Ao fazermos isso, acabamos por reproduzir e endossar a atual cultura do entretenimento. Tratando a questão com superficialidade individualizamos os problemas ou colocamos a responsabilidade toda nos professores ou nos alunos, como se fosse uma problemática específica da escola e como se esta, apartada da sociedade, precisasse se “atualizar”. Enquanto isso a sociedade de consumo sai ilesa, esterilizando nossa relação com o conhecimento e nos fazendo buscar de forma

unicamente utilitária os saberes, onde o desenvolvimento das outras potencialidades da vida humana tornar-se desnecessário.

Frente a isso, temos que trabalhar para que algo aconteça na escola, para que a vida não pareça estar do lado de fora enquanto nós, aprisionados, dentro. É necessário vivificar nossos processos de construção e apropriação dos conhecimentos para que possamos usá-los como ferramentas de transformação do mundo.

Só concebo isso com a presença do filosófico na escola. Com a realização de aulas que mostrem para a juventude que o conhecimento junto com a prática pode transformar as condições da nossa vida social de forma política, ética e estética. Porque por mais que a indústria cultural torne dóceis as manifestações artísticas cooptadas por ela, onde é permitido apenas aquilo que não toque de forma crítica nos problemas centrais da sociedade e nem diga quem são os responsáveis, ainda assim existe uma arte que rompe com a realidade naturalizada. E, enquanto educadores, podemos explorar isso, pois a potência educativa da arte na escola consiste na escolha de obras que sirvam mais à transformação do mundo do que à conservação. Essa é a medida pela qual temos que avaliar aquilo que decidimos trazer para os alunos.

No cotidiano escolar, constatamos que a arte está presente nos projetos educacionais de forma periférica, sendo secundária em relação ao cumprimento dos conteúdos curriculares e realizada, normalmente, de forma estanque através de projetos esporádicos “extracurriculares”. Marginalizada na lista de prioridades da escola, como algo acessório, consolador e confortável.

Dessa maneira, a importância da dimensão estética do processo educativo na formação integral do ser humano é rebaixada numa concepção de educação que supostamente diz preparar para o mercado de trabalho, mas que nem isso tem feito. Ademais, é um empobrecimento pensar a educação técnica como algo que exclui as artes e as humanidades, não a questão da técnica que faz isso, mas sim o objetivo de investir cada vez menos na escola pública, ainda mais nos momentos de crise financeira. Devemos combater todas as tentativas de amesquinhar a educação da pública e afirmar a necessidade da arte e da filosofia na escola.

Para nos opor a essa racionalidade instrumental, para a qual não interessam as atividades filosóficas e estéticas (ou isso é algo destinado a poucos), precisamos contrapor com a socialização da arte e da filosofia como prática social à que todos têm direito, já que ambas não são de forma alguma somente para especialistas ou destinadas

apenas para uma parcela privilegiada da sociedade.

Dessa forma, arte e filosofia são fundamentais porque as duas tem a potencialidade de operar deslocamentos na percepção do mundo, isto é, o distanciamento do familiar para provocar pensamentos e sentimentos de modificação da realidade. A educação deve se nutrir disso, porque um conhecimento encharcado de experiência, ligado à existência, torna-se ética e esteticamente uma ferramenta que convoca à ação, construindo outros modos de pensamento e de existência como resistência às formas dominantes.

Como nos opomos à anestesia nas aulas de filosofia, buscamos a estesia como educação pela sensação e sensibilidade, evocando a profunda relação entre estética e humanização. Logo, o processo educativo constitui-se uma atividade estética e podemos intensificar isso ao promovermos o encontro entre filosofia, arte e educação como um caminho para desenvolvermos nossa consciência e percepção.

Conhecer está intimamente relacionado com o sentir e ambos com o agir. No processo de produção de sentido e de conhecimento filosófico temos que encarnar a sensibilidade nos sujeitos e provocar uma experiência. Uma educação filosófica e estética tem por objetivo subjetivar, afetar modos de vida e de percepção do mundo. Para isso, é preciso proporcionar experiências artísticas e estéticas na formação humana.

Pensar a filosofia fora da educação que os nossos alunos recebem da realidade material de suas condições sociais é ignorar o contexto de ensino e as relações objetivas e subjetivas de realização do processo do filosofar. Por isso, fomentamos o encontro entre arte e filosofia em sala de aula com o objetivo de pensar uma educação para a estesia, isto é, uma educação pela carne. Nesse território, buscamos a relação entre experiência estética e o processo do filosofar como criação ou apropriação de conceitos. Para esta pesquisa, o processo de criação não é um privilégio dos artistas, pelo contrário, é comum a todos e pode ser suscitado se criarmos um ambiente favorável à criação, ou seja, que provoque “estesia”².

Para Nietzsche (2001) e Foucault (2004), a arte não é uma área do saber específica apropriada por especialistas ou artistas, mas é entendida de forma muito mais ampla. Para esses filósofos, não há separação entre arte e vida se procurarmos ser criadores de nossa própria existência. Sendo assim, a estética não se limita às atividades

² Estesia é o oposto de anestesia. Sendo assim, buscamos uma educação que valorize os sentidos e o desenvolvimento da sensibilidade.

do artista; a própria vida pode ser uma obra de arte e a criação estética seria uma forma de estilização da existência. Ambos estimulam uma prática filosófica incorporada à vida como um instrumento ético e estético de trabalho sobre si, como experimentação e fabricação de um estilo próprio. Esse é um processo de transformação de si permanente, já que por meio de esboços e reformulações visamos a nos tornar uma pessoa diferente daquela que temos sido até esse momento de revisão.

A própria vida como obra de arte é o homem que constrói a si mesmo e que deseja a própria vida. Vida é vontade criadora e essa criação incessante de si implica ensaios e experimentações. Para Nietzsche (2001), é melhor que gastemos todas as forças para nos criarmos, do que para a construção de uma obra de arte.

A temática da estética da existência faz da criação de si uma forma de resistência à conformidade, à banalidade e à massificação da própria subjetividade. É preciso afirmar que todo homem é um acontecimento, uma combinação única da grande e diversa multiplicidade que atravessa cada homem. Segundo Nietzsche (2001), o artista é aquele que não suporta as relações por conveniência, porque detesta a convenção e o conformismo. Ao fazer isso, revela o segredo de que todo ser humano é irrepetível, mostrando-o em sua forma única e original, tal como ele é. Ser artista da própria existência é sair da postura de criatura e tornar-se criador. Para o filósofo, cada um precisa deixar de ser indulgente para consigo mesmo e seguir o caminho do “torna-te quem tu és”.

Podemos aprender muito com os artistas para o processo de construção da nossa atitude diante da vida. Numa proposta de ética e estética da existência, como nos impeliram Nietzsche (2001) e Foucault (2004), filosofia e a arte são necessárias para o processo de apropriação da realidade, para sentirmos o nosso “gosto próprio”³ do mundo. Vida, pensamento e arte são uma única e só coisa.

Um ensino filosófico deve desenvolver a formação ética, estética e política dos alunos. Para isso, temos que trazer para o espaço escolar uma arte que perturbe, desacomode. Alguns filmes podem provocar uma inquietude estética que desestabilize

³ Sobre a tarefa de estetização da existência, a partir do pensamento nietzschiano Rosa Dias elucidada: “Porém, para ousar ser um si mesmo, é preciso, antes de tudo, uma tarefa: “dar estilo ao caráter”, acomodando os vários aspectos de sua própria natureza, inclusive as fraquezas, dispendo-as em uma totalidade aprazível de acordo com um plano artístico. É importante frisar: Nietzsche está mais interessado em um ‘gosto’ próprio do que na qualidade desse gosto. E ainda deixa claro que, para realizá-lo, ‘deve-se primeiro convencer o corpo’” (DIAS, 2011, p.113-114)

as nossas formas de pensar. A arte como intensificadora da vida é uma força de resistência ao niilismo e à postura de passividade.

Sobre a nossa produção artística, existem no cinema nacional filmes de grande força crítica que podemos usar como dispositivos de problematização da realidade nas aulas de filosofia. O uso cinema brasileiro como um disparador de questionamentos filosóficos e desestabilização estética, como forma de educar a sensibilidade e os modos de sentir. Pensar sobre como percebemos o mundo e como nos tornamos o que somos. O cinema pode mobilizar os sentimentos, provocar dúvidas e estranhamentos, fazer nos reconhecer no outro, desnaturalizar aquilo que conheço e restaurar o sentimento de espantar-se, ver no mundo o novo, perguntar-se e questionar a realidade.

Neste sentido, a proposta de utilizar o cinema nacional em sala de aula é um exercício filosófico de desautomatização do olhar, um deslocamento do ponto de vista que revele o que não conseguimos ver com a nossa própria visão diretamente. A imagem é assumida aqui como uma importante ferramenta de ensino, uma forma de estarmos em contato com o outro, ou seja, de estabelecer relações de alteridade.

Nossa aposta é que esse “ensaio” em sala de aula desenvolva nossa capacidade de sensibilizar-se e de agir nas experiências cotidianas. Sendo assim, a criação da própria vida como obra de arte significa ao mesmo tempo a criação de novas formas de composição com o outro. Criando outros modos de subjetivação nos interstícios das relações de poder podemos descobrir alguns caminhos para alteridade, onde o relacionamento com outro não se dá através de um processo de negação, mas sim na afirmação da própria diferença, proporcionando uma abertura para formas outras de existência e que, ao pensarmos em experiências individuais e coletivas, formam um campo de resistência.

2.1 – Zona de interstícios – A abertura entre filosofia, literatura e cinema

Qual saúde bastaria para libertar a vida em toda parte onde esteja aprisionada pelo homem e no homem, pelos organismos e gêneros e no interior deles?

DELEUZE

Este ensaio apresenta a literatura como um modo de experimentação da vida e como um empreendimento de saúde, a partir da produção literária do pensador

brasileiro Oswald de Andrade e do escritor americano Henry Miller. Entre os dois autores existem múltiplos pontos de convergência: a busca do olhar em torno de si próprio como exercício para uma vida livre; o enfrentamento contra as formas de pensamento que são um entrave à realização de uma existência criadora; os ataques ao decadente modo de vida da burguesia; o interesse pelo o que a realidade tem de mais primitivo, procurando fazer de suas obras uma estética da crueldade; a estilística irônica, rebelde e ácida como modo de desferir golpes à tradição e à moralidade conservadora de sua época; a presença do erótico como vontade de escancarar o que muitos intelectuais querem esconder; a estratégia de constranger, de desmascarar a hipocrisia para seja possível o renascimento da inocência no homem; a disposição para pensar os trópicos como o território no qual irrompe uma cosmovisão própria do mundo.

Sendo assim, muitas conexões entre o pensamento desses escritores podem ser feitas. Nessa investigação, decidimos escolher prioritariamente como forma de abordagem a questão do pensamento cinematográfico presente na obra de Oswald e Miller, isto é, a apropriação do cinema pela literatura que ambos ensaiam em suas técnicas de escrita e o destaque dos elementos trágicos que compõe o pensamento desses escritores. Defenderemos que Oswald e Miller são homens trágicos que, ao forjarem uma escrita crua, fazem da arte um instrumento de afirmação da vida, ou seja, através de suas obras traçam uma justificação estética da existência e tornam suas criações um estimulante da vida.

Para pensarmos a relação entre filosofia e arte, encontrar aquilo que se passa entre elas, utilizamos a ideia de zona de interstício. Os interstícios são como intervalos, “zonas” marcadas pelos contrastes, paradoxos, pela presença de espaços vazios e não regulados, com a singularidade de abarcarem em si uma espécie de simultaneidade latente. Por uma forma de sedução, nos interstícios, os limites entre o filosófico e o literário, entre o literário e cinematográfico são transpostos, formam uma composição onde ser seduzido é ser desviado de sua verdade e cair num campo de experimentações. Uma zona de interstício é um espaço de abertura, uma fenda, um orifício pelo qual podemos ver aquilo que ainda está em processo nos movimentos de superfície.

Essas zonas de contato são lugares em que as coisas acontecem e proporcionam mudanças nos sistemas perceptivos, processos de decodificação e codificação dos signos. São nesses espaços que são inventadas novas possibilidades de vida, processos de subjetivação e formas outras de desejo. Pelo fenômeno da diluição dos contornos

vemos a formação de um campo de intensidades, onde sofrer desvios é experimentar. Por isso, pensamos a potência da literatura e da filosofia em sua intensidade poética, permitindo uma abertura para a criação e para a vida. Com o intuito de revitalizar a filosofia, embriagá-la com elementos literários e operar no pensamento filosófico uma espécie de lucidez que não provém da razão, mas do sonho e da loucura. Queremos o momento de delírio, quando filosofia, literatura e cinema flertam entre si, se seduzem.

Os acontecimentos só são possíveis a partir de encontros, na zona de interstício entre filosofia e literatura, “algo acontece” e dissolve a Verdade (eu, consciência, identidade, representação, os pares binários da metafísica ocidental...) a fim de experimentar novas formas. O sentido é produzido pelo meio, o que temos agora? A consistência, isto é, a formação de um plano de consistência, ou seja, articulações entre um plano de imanência e um plano de composição para escapar da Filosofia encerrada na Verdade. Desse modo, identificamos que Oswald de Andrade e Henry Miller operam com suas máquinas literárias o procedimento metodológico descrito por Roland Barthes: “aquele que não suporta a consistência se fecha a uma ética da verdade; ele [Barthes] larga a palavra, a oração, a ideia, logo que elas pegam e passam ao estado de sólido, de estereótipo (stereos quer dizer sólido) (BARTHES, 2003, p. 72).

Dessa forma, nosso objetivo é extrair dos autores um pensamento que alcance uma consistência sem cair numa ética da verdade, nessa solidez da qual trata Barthes. Pois, parar o movimento da vida significa produzir doença; por isso precisamos abandonar as categorias antes que elas caiam numa estagnação e atingir um plano onde as coisas se definam por sua intensidade. Desse modo, a experiência literária contemporânea, torna-se um movimento de fuga da filosofia messiânica no empreendimento de levar o pensamento adiante, ou seja, produzir o movimento da vida, não detê-lo.

2.1.1 O Pensamento Cinematográfico

Para produzir uma filosofia ágil, assim como a Poesia Pau Brasil, e para ver com olhos livres, segundo Oswald, é preciso recusar qualquer fórmula que busque

encerrar a expressão contemporânea do mundo e buscar uma criação própria contra a estéril atividade acadêmica. Como nos diz Oswald, no Manifesto Antropófago:

Contra o mundo reversível e as ideias objetivadas. Cadaverizadas. O stop do pensamento que é dinâmico, o indivíduo vítima do sistema. Fonte das injustiças clássicas. Das injustiças românticas. E o esquecimento das conquistas interiores. (OSWALD, 2011, p. 69)

Por isso a escolha por Oswald e Miller, porque queremos os americanos de nossa época, nossos pensadores experimentais, autênticos e poéticos. Para Deleuze, a literatura anglo-americana é marcada pela presença de um devir-geográfico e escritores que criam por linhas de fuga. Como podemos observar na literatura de Henry Miller, nas obras “Trópico de Câncer” e “Trópico de Capricórnio”, no território contraído (América-Paris), novos signos são produzidos e o escritor se permite ensaiar outros regimes de vida, pela possibilidade de ser estrangeiro numa terra, estrangeiro em relação a si mesmo e clandestino na humanidade.

Assim como Miller, o pensamento oswaldiano também é marcado por um devir-geográfico. Uma escrita solar comunicada com o solo, a articulação da selva com a cidade, a riqueza vegetal, mineral e climática de um território sendo inventado, o poético extraído da terra: “a poesia anda oculta nos cipós maliciosos da sabedoria”.

Entre o brasileiro e o europeu, entre o europeu e o americano está o instinto Caraíba. Pensar nos trópicos exige percorrer roteiros e mais roteiros. Fazer um percurso, sempre no limiar daquilo que é próprio e do que tornamos próprio, absorver a paisagem – “só me interessa o que não é meu”. A escrita de Oswald e Miller, realmente, nos mostra que “somos filhos confusos de confusos dramas da América” e procura enfrentar os nossos problemas a fim de produzir saúde. Possuem o excesso como método e a busca por sentir as próprias engrenagens funcionarem, dar consistência a um estilo próprio. Pensar no limite dos extremos é tentar tocar a vida na sua crueldade e constituir um pensamento trágico.

A atividade de extrair a realidade da ficção e de fazer da vida cotidiana algo experimental é uma forma de não se reconciliar com o vivido, mas sim estranhá-lo. A escrita que foge da dinâmica de psicologizar e apaziguar as vivências, que não se estratifica na busca de uma identidade. A partir de uma alteridade radical, a escrita

como ensaio de si, coloca o autor na presença virtual de seus duplos, não permitindo o aparecimento de um sujeito ou de uma consciência que suplante a relação de forças dos territórios e corpos que o atravessam. Nessa velocidade, a Ideia não acompanha o corpo e fica para trás.

Se também pudéssemos tentar essa estratégia na filosofia e experimentar fazê-la através de outros registros, friccioná-la, poderíamos conceber a literatura como um duplo da filosofia, como o seu fora. Escrever torna-se fluxo, o processo entre uma destruição e uma criação capazes de expressar a vida e o pensamento. Nesse sentido, com sua máquina literária, Oswald, sai da filosofia para produzi-la de fora, com o vigor, a precisão e a impaciência próprias da literatura.

Para isso, nosso autor pensa de forma cinematográfica dentro da literatura, organiza por meio de montagens seus pensamentos e vivências. A montagem como imaginação mecanizada nos proporciona imagens de um Brasil delirante e primitivo, conduz o nosso olhar como que por um movimento de câmara. Por isso o uso da forma do ensaio, por ser a mais próxima do modo de pensar cinematográfico. Pois, se tentamos fazer da escrita uma forma de captar um acontecimento, no momento preciso em que o signo se mostra, entre escrever e filmar não há uma diferença qualitativa.

O grande impacto cultural do cinema no século XX tem suas ressonâncias na literatura, Oswald e Miller são provas disso. O cinema inaugura um novo processo poético, como arte que brota da própria técnica, que irrompe na essência da máquina e como nada mais apropriado como forma de expressão de homem tecnizado.

O cinema é a arte do espaço-tempo, torna possível a exposição de acontecimentos simultâneos. O gesto poético no cinema é a junção da subjetividade e da objetividade, do pathos e do logos. A imagem extraída da realidade não é dócil, é preciso enfrentar o mundo para extrair das imagens significado, isto é, para dar uma expressão subjetiva a essas imagens. Na literatura, o efeito cinematográfico conseguido por Oswald consiste em estabelecer uma relação franca com o real, não dissimulada, isto é, extrair da matéria vivida o signo, por meio da análise e do corte preciso dar forma aos acontecimentos.

O cinema é uma arte que absorve tudo, um corpo-tela-absorvente que tem como marca a onivoracidade, incorpora qualquer material e o transforma em seu elemento. O cinema é devoração pura. A qualidade do pensamento cinematográfico de Oswald consiste em fazer surgir da massa disforme do cotidiano, o espetáculo a vida,

apenas através do corte, do enfoque, da escolha daquilo que vai ser presentificado na imagem disponibilizada ao leitor, nos fazendo participar daquela realidade vivida, como se estivéssemos num sonho lúcido. Uma literatura que cria um presente virtual, que pela técnica cinematográfica nos apresenta uma escolha de mundo. Uma arte do agora, da experiência imediata proporcionada através do mecanismo do sonho, onde vemos as coisas se desenrolarem. Como Susanne K. Langer afirma sobre a relação entre cinema e literatura:

“O cinema continua a ser, todavia, uma arte poética, não se tratando, entretanto, de qualquer das conhecidas anteriormente; propicia a ilusão original – a história virtual – a seu próprio modo. Trata-se essencialmente, da forma do sonho, não querendo dizer que seja o sonho imitado ou que alguém seja induzido a um dia de sonho: ocorre de maneira idêntica àquela da literatura, quando invoca a memória ou nos faz crer que estamos lembrando. Um método artístico é um método de aparência. A ficção existe como a memória, dentro do critério em que é projetada a fim de compor uma forma experimentada e realizada – um passado, não o do leitor, nem o do escritor, embora este último possa reivindicá-lo (o que se consiste num recurso literário, tal como o exemplo da utilização da lembrança atual). O teatro é “como” uma ação-causa, a criar a experiência toda iminente, um futuro pessoal ou o destino. O cinema é como o sonho, no que se refere ao método de sua apresentação: gera um presente virtual, no sentido da aparição direta, justamente o que acontece no sonho.” (LANGER, 1969, p. 50-51)

Oswald nos impele ao confronto com o real, o estilo provocador que chama para o embate: a fala direta, os anúncios luminosos, as sínteses cirúrgicas. Uma escrita solar, ardente, febril como marca do nosso território. Um pensamento de traços fortes, da mão carregada. Uma imagem que encarna um problema, sem mascarar-lo por questões que nos são alheias, personagens que incorporam posturas existências, que dramatizam as ideias. Uma filosofia comprometida com a transformação do real.

Entre o concreto e o onírico fazer surgir filosofias como composição de forças, que confluam o carnaval, o sertão e a favela. Bárbara e nossa é a diferença que colocamos no mundo. Oswald fulgura entre os pensadores que, como Glauber Rocha, travaram o combate pelo pensamento que gostariam de ver realizado no Brasil, uma luta por expressão, um abrir caminho para que um dia conseguíssemos traduzir para a filosofia essa nossa metafísica encarnada. Uma filosofia ou uma literatura original, gestante de uma nova composição de estilos e temas. Uma filosofia despojada de sua

sisudez. Artistas que sabiam que o pensamento brasileiro não precisa ser descoberto, mas sim inventado.

Oswald e Glauber são homens dionisiacos, homens trágicos. Ambos confluíram em sua arte, o sonho e a embriaguez, forjaram cada um ao seu modo uma fundação mitológica para nosso território solar, realizando o nosso instinto lúdico, dando corpo a nossa imaginação. O que faz tanto da literatura quanto do cinema boas artes é a capacidade de produzir grandes imagens, como nos diz pensador Herbert Read:

“... aqueles que negam a possibilidade de qualquer conexão entre o roteiro cinematográfico e a literatura parecem-me possuir um concepção errônea, não tanto do cinema, mas da literatura. Dão a impressão de encarar a literatura como algo de formalista e acadêmico, algo destituído de qualquer mérito, superenfadante, composto de gramática correta e de frases ciceronianas de alta sonoridade tal concepção denota a fraqueza de suas sensibilidades. Se me fosse indagado qual a mais destacada qualidade de uma boa prosa, eu a expressaria com apenas uma palavra: visual. Reduza-se a arte de escrever a seus fundamentos e chega-se a esse simples objetivo: emitir imagens por meio de palavras. Porém, emitir imagens – fazer com que a mente olhe. Projetar naquela tela interior do cérebro um filme de objetos e fatos, fatos e objetos movendo-se na direção do equilíbrio entre um estado emotivo acima do comum e uma capacidade de associação acima do comum. Esta é uma definição boa de literatura – da realização de todo bom poeta – de Homero e Shakespeare até James Joyce e Henry Miller. É também a definição do filme ideal.” (READ, 1969, p.46)

Na criação oswaldiana, o exercício do ensaio sobre a matéria autobiográfica, mostra que cada homem carrega os paradoxos e conflitos do mundo, nos oferecendo, dessa forma, uma fotografia social e filosófica do Brasil. A literatura se constitui como um processo de criação de si, como um artifício pelo qual o escritor pode cuidar de si próprio e do mundo. Sendo assim, literatura, leitura e escrita tornam-se dispositivos que por um processo de sedução desviam o homem de sua verdade, criando novos modos de subjetivação individuais e coletivos na realidade.

Esse procedimento fica muito evidente em sua obra “Os Condenados”, composta pelos volumes Alma, A Estrela de Absinto e A Escada. Nessa Trilogia do Exílio, o ensaio sobre si é uma forma de expurgar os fantasmas que obstruem o pensamento e vida autênticos, uma mecanismo para sentir o gosto da realidade e não se deixar embotado pelo messianismo que brota sempre que a negatividade, a metafísica, a moral burguesa chegam primeiro. Portanto, a literatura como linha de fuga é uma

estratégia da qual a filosofia pode se apropriar para experimentar novas imagens do pensamento.

Em Oswald, filosofia e literatura estão a serviço da vida. Para nós, metafísica só se for uma metafísica da carne, obra de um primitivismo maravilhoso. Somos os *condenados* da terra e aceitamos o trágico da vida. Destruiremos o messianismo que nos colocou numa situação de exílio da própria existência. Queremos ser estrangeiros, não mais exilados.

Existe um tipo de aceitação trágica ao transformar o valor oposto no valor favorável, transfigurar o tabu em totem para que nos encaremos e aprendamos a lidar com ele numa lógica de afirmação irrestrita da vida. A utopia oswaldiana nos faz sonhar: com o novo Matriarcado que se anuncia; com uma cultura antropofágica; com o fim da propriedade privada e da exploração do homem pelo homem; com um mundo sem complexos, fobias, prostituições e penitenciárias; e finalmente com a partilha do ócio. Fazemos nossas as palavras de Oswald, “desta terra, nesta terra, para esta terra. E já é tempo”!

2.1.2 - A possibilidade de uma filosofia trágica

A Filosofia nunca foi uma disciplina autônoma. Ou a favor da vida ou contra ela, iludindo os homens ou neles acreditando, a Filosofia dependeu sempre das condições históricas e sociais em que se processou. (OSWALD, 2011, p. 140)

Na história da filosofia, percebemos que a filosofia admite o “trágico” na literatura e na arte, mas nos perguntamos por que não possibilita que ela mesma seja trágica? Prefere deixar o trágico para a arte e viver de contemplá-lo à distância, mas sempre rondando os feitos da literatura para reparar qualquer desordem provocada por ela. Como expõe Rosset: “a tarefa da filosofia sendo frequentemente refazer aquilo que a literatura desfez, restaurar cada grande tema uma vez posto fora de uso” (ROSSET, 1989. p. 17).

Contudo, existem aqueles pensadores que se arriscam a pagar o preço de serem até excluídos do campo do que é considerado como propriamente filosófico pela academia e realizam o trabalho de estruturar esse trágico presente na existência e de interpretá-lo de modo filosófico. Entre estes, Oswald de Andrade, Henry Miller e Nietzsche, como o maior intérprete-filósofo do trágico, o responsável por introduzir a

peste no discurso filosófico. Em “Meu Testamento”, Oswald expõe esse problema e vocifera:

Começarei protestando contra a confusão que se faz entre a seriedade do espírito humano e, por exemplo, a sisudez de uma sessão acadêmica, com suas ratazanas fardadas e a coleção de suas carecas de louça. Ao contrário disso, nada mais sério que a blague de Voltaire ou de Ilyia Ehrenburg, a fantasia de Joyce e o suspeito moralismo de Proust. Ser contra uma determinada moral ou estar fora dela não é ser imoral. Atacar com saúde os crepúsculos de uma classe dominante não é de modo algum ser pouco sério. O sarcasmo, a cólera e até o distúrbio são necessidades de ação e dignas operações de limpeza, principalmente nas eras de caos, quando a vasa sobe, a sublitteratura trona e os poderes infernais se apossam do mundo em clamor. (OSWALD, 2011, p. 75)

O elemento imprescindível do homem trágico é a sua afirmação pura da vida e seus inimigos são todos aqueles que optam pela função de negadores da existência. É preciso de vez em quando rir da filosofia, como brinca Miller, em seu livro *Mundo do sexo*: “Os homens têm uma tendência para levar as coisas a sério, em vez de tragicamente”. O sentido do trágico está na afirmação múltipla e diversa da vida que resulta no fenômeno estético da alegria. Afirmar tudo o que aparece e aparecer em tudo que é afirmado é o espetáculo de compreender-se no dionisíaco. O trágico não é uma fórmula médica como entendeu Aristóteles, que por meio da catarse, do apaziguamento das forças e reconciliação moralizou a tragédia. A ética da alegria está no pensamento afirmativo que expulsa o negativo da vida e percebe a inocência do devir, onde nem a existência nem a vontade são culpadas.

Visto que o trágico só é aceito como não filosófico, é importante elucidar que a acusação de fundo, apesar de não admitida, feita a esses pensadores não é a de não serem filósofos, mas a de serem filósofos trágicos. De tal forma que é preferível recortar da obra desses os elementos trágicos e ficar apontando o que é filosofia e o que não é. Em suma, “ora filósofos, ora trágicos: nunca filósofos trágicos”.

A realidade é que a presença do trágico ameaça profundamente o que se determinou por coação o que seja a filosofia. É preciso repor à filosofia sua afetividade, sua tragicidade, isto é, sua alegria, para que a existência pensada no interior dela volte a ser interessante. Dizer o trágico não é nenhum esforço para quem pensa a vida de uma maneira unificada. Pensar tragicamente não significa pensar de maneira ilógica se comparado a outras filosofias, mas pensar o “caráter filosófico do discurso trágico”. Consideramos a filosofia trágica como possível e a esse desejo do filósofo que quer o

trágico chamaremos de “vontade trágica”, como explica Clément Rosset, essa intenção terrorista de passar o trágico do silêncio à fala.

A visão trágica busca dissipar essa felicidade virtual que, atualmente, tornou-se quase um pressuposto para a vida social. A pedra de toque do pensamento trágico é a afirmação do acaso e a filosofia trágica é a história dessa visão impossível, visão de nada (não um nada metafísico, mas um nada da ordem do pensável e do designável). A alegria que desconsidera o trágico transforma-se em felicidade, forma de um otimismo vazio (como toda categoria) e que não se sustenta pela experiência.

Segundo Clément Rosset, o filósofo de “Lógica do pior”, distante do otimismo, nas filosofias trágicas encontramos de forma mais próxima a noção de piedade, não de tipo schopenhauriano, buscando “consolação e tranquilização”, mas uma piedade “de ordem assassina e exterminadora” constantemente percebida nos escritos trágicos tanto literários quanto filosóficos:

Os grandes discursos terroristas sustentados pelo pensamento trágico deixam geralmente perceber esse elemento de piedade bastante singular que, longe de apaziguar os males, empreende exacerbá-los até o reconhecimento do intolerável. Piedade assassina, que parece definir sua insensibilidade, sua impermeabilidade a toda piedade. Nesse sentido, a filosofia trágica é uma “farmácia”, uma arte dos venenos que consiste em verter no espírito daquele que escuta um veneno mais violento que os males que presentemente o afligem. Assim Nietzsche pretendia avaliar homens e filosofias na medida da violência dos venenos que eles são suscetíveis de assimilar: o sinal de saúde sendo a “boa” receptividade ao veneno (ROSSET, 1989, p. 28)

Seria essa a vacina antropofágica de que tanto precisamos? Confiar em nossas capacidades digestivas. A particularidade da “cura” trágica é arrancar o homem de suas pequenas angústias, verter venenos mais violentos, fazer falar o trágico, pois “o trágico falado é preferível ao trágico silencioso”, com o propósito de torná-lo acessível. Essa noção de disponibilidade, segundo Rosset (1989), tem o intuito de “tornar o homem capaz de servir-se daquilo que ele já sabe”. Trata-se de fazer do trágico um saber utilizável, disponível para o homem.

Essa disponibilidade do trágico é um valor porque consiste em dar expressão a um conhecimento já possuído pelo “homem comum”, o filósofo trágico apenas ajudará esse saber a sair do silêncio para a fala. A cura trágica está em impelir o homem a fazer

uso daquilo que ele já sabe e não utiliza. Nesse sentido, o objetivo é “tornar o homem capaz de utilizar o saber trágico do qual ele dispõe virtualmente”.

Para Georges Bataille (apud ROSSET, 1989), Nietzsche foi aquele a mostrar pela primeira vez um pensamento sobre o trágico e que esta experiência “não poderia ser tentada senão por um brilhante solitário de nosso tempo”. Nesse ponto, a respeito da experimentação do trágico, Clément Rosset discorda de Bataille. Para o autor, o saber trágico não é propriedade dos intelectuais, pensarmos isso somente demonstra a visão superficial dos próprios intelectuais em relação àquilo que “sabe” e “não sabe” o popular. Segundo o filósofo, o saber trágico é largamente encontrado no saber popular, a expressão (que usamos amplamente no Brasil) “é a vida” revela muito bem essa afirmação.

No Brasil, percebemos isso de forma intensificada nas manifestações culturais, cantado por nossas vozes populares, o trágico é amplamente retratado pelo nosso samba: Cartola; Jovelina Pérola Negra; Dona Ivone Lara; Adoniran Barbosa; Clara Nunes; João Nogueira; Paulinho da Viola; Martinho da Vila... Pensadores trágicos! A própria maneira de cantar o samba já é trágica.

Contudo, a confusão dos intelectuais em se objetar a universalidade do saber trágico consiste no fato de que ele ainda é pouco manifestado, como dissemos anteriormente, o povo possui o saber trágico, mas ele não está disponível para uso, por isso a importância de trazer o trágico do silêncio à fala. Além disso, não existem temas não trágicos, mas uma intenção não trágica ao tratar todos os temas, pois o trágico é “aquilo que se pensa sem, geralmente, aceitar-se dizer”.

Frente a uma metafísica construída sobre a ideia de falta, suscitadora de muito niilismo e pessimismo no nosso comportamento perante a vida, a filosofia trágica perguntará se constantemente não confundimos a ideia de nada com a ideia de uma falta. Antes de tudo, de acordo com Rosset (1989), precisamos pensar se “a falta que falta ao desejo para definir seu objeto deve ser relacionada à inacessibilidade do objeto ou à incapacidade do sujeito em definir seu próprio desejo?”.

O pensamento não trágico considera que o homem necessita sempre de algo que lhe falta, que não é acessível nesse mundo, que não pode ser obtido, logo deve existir outro mundo onde nada falte, já que nesse pelo menos uma coisa falta, e esta é nosso objeto de desejo. Diante dessa necessidade supérflua da metafísica em sempre fabricar “outra coisa” que não a realidade, a diferença fundamental da filosofia trágica é

ver nesse empreendimento uma carência de nada, já que nada falta, ou seja, não desejamos algo que nos escape, temos é um desejo de nada.

Podemos considerar Nietzsche o primeiro a ter feito realmente “filosofia” da tragédia, na qual a aprovação da vida é o principal critério e signo do pensamento trágico. Não há falta, culpa ou necessidade de justificação do real, afirmar a vida é o único interesse desse pensamento. Diante do impensável da existência, o filósofo trágico é aquele que busca o máximo de trágico pensável, que é ao mesmo tempo o máximo de alegria possível de ser pensada. Assim, o pensador trágico é completamente embriagado pela alegria de viver, pois “é Dionísio quem lança os dados. É ele que dança e se metamorfoseia, que se chama “Polygethes”, o deus das mil alegrias”.

Uma filosofia do vigor, do interesse e da atualidade é a filosofia trágica. A aprovação irrestrita do acaso contribui para que busquemos dar coordenadas reais para as nossas vidas, isto é, pensar de que maneira podemos viver a fim de realmente afirmar a vida, quais técnicas de si podemos criar? A possibilidade de constituição de uma filosofia trágica como instrumento necessário para a realização de um diagnóstico do presente, assim como de técnicas de si, visando a “cura trágica” como grande saúde nietzschiana torna-se uma estratégia diante das atuais demandas de criação de resistências singulares frente a todas as maneiras de depreciar a existência, ou seja, o niilismo e suas formas mais peculiares, como: os modos de subjetivação indesejados, ao microfascismos, inércia, apatia...

O expediente trágico exige uma total revisão de postura do filósofo. A filosofia trágica exige que o pensador recupere sua qualidade de bom ouvinte ao descrever o fenômeno da tragédia, criando sentidos que superem toda má consciência. É preciso não amesquinhar o fenômeno do trágico de forma alguma, constituir um “saber alegre” para a filosofia!

Portanto, nosso intuito foi situar a máquina literária de Oswald e Miller dentro do pensamento trágico, onde escrever é um ato perigoso, excessivo, uma relação de enfrentamento com o caos, pensar é compor com o infinito. Que perdure em nossos olhos a imagem de que um livro pode ser um acontecimento e que a literatura é uma experiência, um movimento de descoberta. A escritura de Oswald provoca uma perturbação, um princípio de inquietude, uma estranheza que exigem do leitor a produção de um corpo mais poderoso, mais consistente, como se obra preparasse o espírito antes de compor com ele. Ler e escrever se tornam um processo de “criação de

si” também para o espectador. Em Oswald a anomalia do texto se mostra, somos acometidos pela sua realidade de coisa, ou seja, sua existência completa, uma realidade que nos é sempre exterior. A máquina literária é uma proliferação de células furiosas que atacam por todos os meios o Homem, a Verdade, os sistemas de representação, a metafísica ocidental. Ficamos com o gosto da crueldade presente em sua obra, a superabundância de vida que se torna excesso, excesso de vida para combater o mesmo e a violência necessária para a produção do pensamento.

3- O ensino filosófico com o cinema brasileiro: a vivência sensível do problema

Quem tem olhos pra ver, veja! Quem vê, repare!
Saramago

A relação entre ensino de filosofia e cinema é uma tentativa de criar em sala de aula as condições de possibilidade das perguntas filosóficas a partir da arte, com o intuito de realizar um caminho filosófico para o encontro dos estudantes com a filosofia e o filosofar. Dessa forma, entendemos que é possível através do cinema vivificar os problemas filosóficos em sala de aula, isto é, atualizar o pensamento filosófico aos olhos dos alunos a partir de uma vivência e abrir caminho para a criação conceitual.

Segundo Deleuze, não pensamos fortuitamente, pensamos porque por necessidade um problema se materializa. Sendo assim, é fundamental a experiência do problema como base do processo educativo que visa à criação conceitual. Segundo Gallo, “todo criador, seja um artista, um cientista ou um filósofo, age por necessidade, não por impulso; é a vivência sensível de um problema que leva a criar, a ter algo a dizer aos outros” (GALLO, 2012, p.65).

Para Deleuze (1992), o problema é objetivo e fruto de uma experiência sensível. Nesse sentido, apesar de tentar resolvê-lo ser uma parte fundamental da atividade filosófica, o mais importante é vivê-lo, experimentá-lo sensivelmente, dado que a produção de conceitos como acontecimento só é possível quando estamos dentro do problema, sendo afetados por ele:

Vemos, assim, que o problema não é uma operação puramente racional, mas parte do sensível; a experiência problemática é sentida, vivenciada, para que possa ser racionalmente equacionada como problema. Por isso o problema é sempre fruto do encontro; há um encontro, uma experiência que coloca em relação elementos distintos e que gera o problemático. E se o problema é o que força a pensar, somos levados a admitir que o princípio (origem) do pensamento é sempre uma experiência sensível.” (GALLO, 2012, p.72)

Por isso, é necessário que cada um tenha direito a seus próprios problemas. Essa afirmação é fundamental para orientar nossa atitude enquanto professores em relação aos alunos, pois precisamos ajudá-los nesse caminho de busca dos próprios questionamentos e, ainda, colocarmos-nos em uma relação positiva com a singularidade

de cada um deles. Não podemos impor os nossos problemas, ou os problemas da tradição da filosofia, a outrem, nosso intuito é proporcionar que cada um faça a sua experimentação, encontre seus problemas e viva-os com autenticidade.

Ensinar de maneira significativa a filosofia para os jovens no Ensino Médio é tornar as aulas laboratórios de experiências de pensamento que exercitem a autonomia. Apresentar a filosofia como um instrumento de produção e de gestão de suas vidas. Para Deleuze (1992), somos escravos enquanto não temos o direito de enfrentar nossos próprios problemas. Na escola, constantemente impomos aos alunos problemas que não são os deles e que, dessa forma, constituem-se como falsos problemas. Atualmente, já basta a mídia vendendo “conceitos” dos quais não precisamos, na tentativa de impor necessidades. O ensino de filosofia não pode contribuir para a formação de uma sociedade “pedagogizada” de explicadores e explicados, mas por meio da pedagogia do conceito produzir uma sociedade crítica onde cada um tenha a possibilidade de pensar de forma autônoma. Trata-se de aproximar os alunos de seus problemas e não afastá-los.

A emancipação intelectual, ao contrário, consiste no exercício do direito aos próprios problemas, na experimentação sensível dos problemas singulares. Apenas assim será possível experimentar um pensamento original, “genital”, no dizer de Artaud, que seja engendrado no próprio ato de pensar. Experimentar os próprios problemas: eis a única condição para o exercício do pensamento próprio, de um pensamento autônomo não tutelado, não predeterminado (GALLO, 2012, p. 78)

Desejamos em sala de aula olhos que se espantem e que criem suas perguntas. Ter direito aos próprios problemas é o começo para realizar um diagnóstico do presente e construir a própria visão de mundo. O importante é que a partir dos interrogantes filosóficos que emergem do cinema nacional os alunos se apropriem dos problemas que interessem às suas vidas.

Sabemos que nem tudo interessa a todos, pelo contrário, dentro de uma realidade escolar desinteressante, o desafio é romper com a falta de entusiasmo dos alunos e com a resistência dos mesmos com filosofia. Além disso, não é possível ao professor ter dimensão do que mobilizaria o pensamento de cada aluno, o que existe são apostas. No entanto, através de uma imagem disponibilizada a todos, cada um pode destacar aquilo que mais o provocou. Nesse momento podem surgir questionamentos e observações estéticas, políticas, sociais e etc. Para o professor, isso serve como um

indicativo das questões que vão nortear uma determinada temática. Obviamente, cada filme escolhido para ser trabalhado em sala de aula tem uma intencionalidade, mas o professor não domina os desdobramentos que podem ocorrer a partir desse recurso e nem é essa a pretensão.

Defendemos a necessidade de uma intervenção filosófica com o cinema nacional voltada, principalmente, para seu uso como recurso em sala de aula. Por isso, desenvolver uma metodologia para que, através da filosofia, as imagens que produzimos apareçam a partir de outros primas e intencionalidades. Trata-se de encarar o cinema brasileiro como um cinema que faz pensar articulando afetos e sensações, atraindo o olhar do aluno e ajudando a ampliar sua postura crítica.

Aulas de cinema na escola, por exemplo, conseguem sofisticar alguns usos e promovem novas possibilidades para a diversificação do gosto, se fizermos escolhas de filmes que produzam certo estranhamento, algum silêncio, que alterem as expectativas do que comumente nos é dado a ver nos cinemas de shoppings e na TV. Filmes que não satisfaçam o gosto imediato. Esse gosto é possível de ser conjugado, sempre com diferentes objetos, em passado, presente e futuro. A educação tem muito a contribuir para ampliar as possibilidades de acesso às obras (em espaço e tempo) e, assim, possibilitar que o gosto de professores e estudantes se reconfigure em função de uma vastidão maior de opções. (FRESQUET, 2013, p. 23)

O cinema é um dos principais produtos da indústria cultural. Contudo, nosso intuito não é negar o que é consumido pelos alunos, mas sim, ao apresentar filmes com o quais os estudantes não estão habituados, dar outros referenciais e ferramentas para estes se posicionarem em relação à cultura de massa, pois sabemos que as pessoas não estão apenas sujeitas passivamente ao mercado e à indústria cultural, e os alunos, enquanto participantes da cultura, inventam e recriam outros sentidos para aquilo que lhes é ofertado para consumo:

É saudável e importante discutirmos nossos gostos. Soma-se a isto o reconhecimento de que o cinema tem uma propensão por si mesmo pedagógica pela sua função de propagação cultural e pelo seu papel fundamental na formação do espectador. Articular filosofia e cinema naquilo que eles podem contribuir para uma educação popular. Por que não realizar uma filosofia que alcance as massas, se acabamos deixando esse espaço para os “filósofos” conciliadores escolhidos pela mídia como formadores de opinião?

A educação escolar precisa proporcionar aos estudantes modos de perceber a

própria vida, seja através da poesia, do cinema, da fotografia, da dança, do teatro. Para que cada pessoa se perceba como uma artista de sua própria existência, a transformação do gosto como possibilidade do encontro entre cinema e educação já é algo que traz benefícios para a atividade filosófica.

O cinema pode ser uma forma de expressão do real. A partir dele, por meio da observação e do questionamento sobre a realidade apresentada sob diversas perspectivas, podemos ampliar o nosso conhecimento sobre o mundo e querer começar um processo de transformação. O cinema nacional possui obras contundentes no que tange a crítica das condições sociais e a provocação à ação, exemplos disso são filmes como: “Ilha das flores” de Jorge Furtado, “Quanto vale ou é por quilo” de Sérgio Bianchi, ou o curta “Maranhão”, de Glauber Rocha.

É desejável que o cinema e a filosofia habitem a escola, como um espaço de resistência à tecnicidade. E justamente por sabermos serem tempos difíceis para o pensamento filosófico, temos que sofisticar nossas ferramentas. Afinal

Onde está o tempo para a leitura, o tempo para a meditação, para a reflexão? Tudo são fluxos cada vez mais acelerados, o padrão das edições aceleradas de imagens que vemos em canais como a MTV e nos programas para adolescentes, como se a vida fosse um eterno videoclípe, uma sucessão de zappings nervosos no controle remoto. Tudo é fruição imediata, sem tempo para o pensamento organizado. (GALLO, 2012, p.23)

Cotidianamente, verificamos que não vivemos um tempo propício à reflexão filosófica, mas isso não significa que devemos nos resignar. Nessa pesquisa, pensamos uma educação filosófica e estética como forma de resistência ao ritmo acelerado do presente, às fórmulas de rapidez, eficiência e desempenho, ao império da opinião generalizada. Por isso, cinema e filosofia juntos se constituem como um meio de “interpretar a vida”, as imagens tonam-se um poderoso mecanismo para ver e entender melhor o mundo e nós mesmos. Apostamos num processo de subjetivação filosófica que altere a relação dos sujeitos com o saber e provoque uma transformação em seus modos de vida:

Se há algo que podemos chamar subjetivação filosófica, isto é, que alguém em um processo de aprendizagem assume a atitude de interpelar os saberes (e não simplesmente reproduzi-los), é quando alguém pensa – e portando se pensa, em relação com os conhecimentos e as práticas que são dominantes (CERLETTI, 2009, p.92)

Um ensino de filosofia ativo tem por objetivo a emancipação intelectual dos jovens e a produção de singularidades. Para isso, precisamos ter uma postura de abertura ao outro, possibilitar o encontro com os próprios problemas e entender o aprendizado como criação e não apenas assimilação.

3.1 – A aula como território para o exercício do ajuizamento

No capítulo intitulado “A crise na cultura: sua importância social e política” da obra “Entre o passado e o futuro”, Hannah Arendt (2014) faz uma análise profunda das relações entre cultura, arte e sociedade. Desviando dos lugares e reducionismos em que frequentemente precipitam-se as discussões sobre o fenômeno da cultura de massas, a autora examina como são muito mais complexas as tensões existentes entre cultura e sociedade e como estética e política estão fortemente articuladas na construção do mundo comum.

A cultura de massas usualmente é entendida como a cultura produzida numa sociedade de massas, sendo esta acusada de ser uma forma corrompida de sociedade. Muitos dos críticos à cultura de massas, ao mesmo tempo em que a definem dessa forma, reclamam o retorno a um momento histórico no qual supostamente tínhamos uma sociedade boa e bem educada, onde indivíduo e sociedade não se relacionavam de forma conflituosa. Contudo, se pensarmos mais cuidadosamente a temática da cultura de massas, veremos que uma questão mais fundamental se apresenta: o problemático relacionamento entre cultura e sociedade.

Para Arendt, sociedade de massas e cultura de massas são fenômenos correlacionados, porém o ponto de convergência dessa relação não é a concepção de massa, mas sim a sociedade. A sociedade de massas passa a existir quando a massa da população se insere na sociedade, aqui compreendida como “boa sociedade”, isto é, como a parcela da população que desfrutava de tempo livre e recursos para ter lazer e usufruir da cultura como signo de distinção social e status.

Sendo assim, a sociedade de massas surge quando a massa da população liberada minimamente do trabalho físico excessivo, também consegue ter disponível algum tempo de lazer entre o trabalho e o descanso necessário à manutenção desse mesmo trabalho. Esse tempo que sobra é o tempo que essa parcela da população pode ocupar com “cultura”.

A sociedade de massas, na maioria das vezes, gasta esse tempo livre com os produtos ofertados pela indústria do entretenimento. Entretanto, o problema não é a existência desses produtos, nem a massificação da sociedade, mas a relação estabelecida pela sociedade de consumo, na qual os objetos culturais são consumidos como qualquer outro bem de consumo. Segundo Hannah Arendt:

O problema relativamente novo da sociedade de massas talvez seja ainda mais grave, não devido às massas mesmas, mas porque tal sociedade é essencialmente uma sociedade de consumo em que as horas de lazer não são mais empregadas para o próprio aprimoramento ou para a aquisição de maior status social, porém para consumir cada vez mais e para entreter cada vez mais. (ARENDR, 2014, p. 264)

Ao analisar a questão da cultura de massas retomando o problema mais profundo da relação entre cultura e sociedade, a partir de reflexão arendtiana podemos perceber a rigor a existência não de uma cultura de massas, mas de um entretenimento de massas dentro de uma sociedade de consumo, sendo esta responsável pela objetificação e empobrecimento de todas as relações humanas. Nas palavras de Arendt:

O fato é que uma sociedade de consumo não pode absolutamente saber como cuidar de um mundo e das coisas que pertencem de modo exclusivo ao espaço das aparências mundanas, visto que sua atitude central ante todos os objetos, a atitude do consumo, condena à ruína tudo que toca. (ARENDR, 2014, p. 264)

Apesar dessa constatação, a postura menos produtiva a ser adotada para realizarmos um diagnóstico do mundo contemporâneo é permanecer na condenação da sociedade de massas, porque independente daquilo que idealizamos ou da nossa vontade ela continuará. Não existe a possibilidade de retrocedermos a um mundo anterior à sociedade de massas e nem isso é desejável, já que posturas assim apenas desmascaram um saudosismo estéril de uma postura elitista de quem não quer ser incomodado ao usufruir dos bens sociais aos quais sempre teve acesso. Devemos encarar os processos de massificação sem pressupostos e estereótipos, como faz Hannah Arendt, retirando do caminho todos os engodos de que constantemente tentam culpar as massas, seja na cultura, na educação ou em qualquer âmbito da vida social. Queremos sim é que a “sociedade” incorpore cada vez mais todas as camadas da população.

Interessante o fato de ser justamente nesse texto, no qual nossa autora analisa a sociedade de massas e a indústria cultural, o momento em que a questão do juízo de gosto desponta na obra de Hannah Arendt. É como se todo esse cenário nos jogasse num impasse irreversível onde somos impelidos a nos posicionarmos, isto é, ou encaramos ou sucumbimos. Cabe a nós a tarefa de preservar o passado sem o auxílio da tradição, pois “o fio da tradição está rompido, e temos de descobrir o passado por nós mesmos – isto é, ler seus autores como se ninguém os houvesse jamais lido antes” (ARENDR, 2014, p. 247). É preciso nos responsabilizar pelo mundo ou em breve não teremos uma vida em comum para ser compartilhada.

Para Arendt, uma das grandes ameaças à construção e perpetuação de um mundo comum é a obstrução do gosto. Não há mundo comum sem pessoas com gosto próprio, por isso o juízo é central para pensarmos a política. Essa constatação é pensada com entusiasmo por ela, que diz ter descoberto na Crítica do juízo de Kant o que julga ser o elemento mais notável do pensamento político kantiano. Essa apropriação do juízo estético kantiano é uma resposta ao problema de como julgar em tempos de crise, no qual os critérios universais foram estilhaçados.

O fim da tradição é um acontecimento político. A experiência totalitária desfez os critérios basilares de compreensão do mundo e esse fenômeno, longe de ser apenas uma percepção subjetiva, interfere em toda a construção do espaço público. Na modernidade, os valores morais e costumes da tradição que orientavam a sociedade não mais se sustentam. A perda da tradição significa que ela não é mais capaz de organizar e dar sentido à vida social e política. Os valores tradicionais perdem validade e agora são compreendidos não mais como valores absolutos, mas marcados por uma ideologia. Sendo assim, os critérios universais que antes nos orientavam perdem sua validade. Despontam os padrões produzidos pela indústria cultural, pela mídia, e pelos interesses econômicos, que servem agora de novos guias para a sociedade.

Contudo, os problemas provocados pelo fim da tradição não devem ser confrontados com desespero, mas com novas perspectivas. Não é produtivo tentar estabelecer um novo fundamento absoluto ou cair num relativismo irresponsável. O momento de crise, segundo a autora, deve ser pensado como uma possibilidade de gestarmos outros caminhos para a vida social. Temos que restituir a importância da esfera política como fundamental para a constituição da vida humana.

3.2 O juízo estético

O cerne para pensarmos o juízo é a questão do gosto. É a partir da reflexão sobre a estética kantiana que Arendt extrai a concepção do juízo como faculdade política. Para a autora, é por meio do juízo que nos expressamos politicamente na esfera pública, visto que o juízo de gosto é a forma pela qual nos posicionamos e nos apresentamos ao outro, isto é, o meio de exposição da nossa visão particular do mundo.

O gosto exige a capacidade de ultrapassarmos os nossos condicionamentos sociais e construirmos uma concepção própria da realidade. Ter um gosto é estar no mundo, assim como emitir um juízo político. Ao julgar, desviamos dos processos de objetificação empreendidos por diversas estruturas e instituições. É através desse exercício que construímos a nossa subjetividade, nos tornamos alguém que diz, isto é, que faz uso da própria voz e não apenas é dito.

A expressão corriqueira “quem sou eu para julgar?” anuncia muito da questão. Para julgar é preciso ser alguém, passar à condição de falante, perceber-se como sujeito. Julgar é expressar a si próprio no mundo e o juízo de algo é construído por meio do embate daquilo que se torna público, ou seja, daquilo que os cidadãos decidem expor publicamente e pensar em coletividade.

O julgar aqui pensando como necessário para a manutenção da vida comum, não como uma atividade moralista ou conservadora, mas como atividade política que constitui a vida comunitária. O juízo estético não está subordinado ao conhecimento e à moral, dado que não depende deles. Ele é uma superfície de acolhimento da presença do outro, da singularidade e atua na produção de sentido no mundo, daquilo que compartilhamos uns com os outros e que nos faz construir um senso de comunidade.

O juízo é a faculdade do espírito humano que precisa da sociabilidade para a sua realização. A partir do problema analisado pela estética kantiana - de como nos relacionamos com o particular a partir da faculdade do juízo – Arendt percebeu o fundo político da questão: o ajuizamento necessita da comunidade humana, do compartilhamento, uma vez que os homens são dependentes uns dos outros também por causa de suas faculdades do espírito.

O juízo estético é uma abertura, por meio dele nos conectamos com o mundo, sentimos a necessidade de comunicar as nossas impressões da realidade, estamos disponíveis a trocar com outras pessoas. Entretanto, ao emitirmos um juízo de gosto, não o fazemos com a postura de impor um determinado conceito, a minha interpretação

como “verdadeira” ou numa perspectiva totalizante, de homogeneização da experiência. É através do ajuizamento que criamos sentido na realidade. De acordo com Osório:

O fato de existir uma disposição comunicativa não implica nenhum tipo de harmonia ideal, nenhuma crença ingênua na construção de consensos, pelo contrário, é antes mobilização para o dissenso. Gosto se discute! O juízo estético ao mesmo tempo em que potencializa a dimensão subjetiva – o eu sinto – nos projeta na direção dos outros, de um sentir em comum, abrindo a possibilidade de uma universalidade não objetiva e atravessada pela singularidade. (OSÓRIO, 2011, p. 221-222)

Por isso, a contemplação estética está disponível a todos. Para Kant (2002), o juízo de gosto é o livre jogo da imaginação e do entendimento e mesmo partindo de um juízo particular, o sentimento subjetivo carrega em si uma pretensão de universalidade. Pois, quando proferirmos nossas apreensões da arte, almejamos que o outro também reconheça e sinta o prazer que sentimos. O juízo estético carrega um desejo de convencimento. Não significa dizer que todos tenham o sentimento estético a cada exposição a um objeto artístico, mas que como possibilidade, qualquer pessoa pode ser afetada por uma experiência estética, pois ela não pressupõe nada.

Para pensarmos o ensino de filosofia, podemos retirar da percepção política do juízo estético desenvolvida por Hannah Arendt (2000), importantes contribuições para uma reconfiguração do fazer na escola. Para compreendermos o processo educativo também como uma experiência estética é fundamental entendermos o funcionamento do juízo estético, isto é, como por meio de um sentimento subjetivo podemos ter uma pretensão à universalidade. Desse modo, podemos repensar o lugar da imaginação e do pathos no processo de aprendizado da filosofia. Sobre o juízo estético, discorre Osório:

Esta combinação é a novidade e o problema. Não devemos ir além da pretensão, mas tampouco não devemos abrir mão dela, pois é a partir dela que percebemos a dimensão comunitária, intersubjetiva, comunicativa, deste sentimento estético. Ele não nos faz permanecer na sensação que se basta nela mesma, obrigando-nos a sair da introspecção satisfeita na direção do outro, da diferença, do mundo. Esta é a dimensão política do juízo estético, no qual um prazer desinteressado, não pautado por interesses particulares, por idiosincrasias, revela algo, de nós mesmos e do mundo, que quer ser compartilhado. É da natureza do prazer estético, deste sentir heterogêneo, essa projeção para fora, para a troca e para o discurso. Não se trata de um discurso com poder de prova, mas que vai revelando, aos outros e a nós mesmos, quem nos tornamos e somos a partir da experiência de um fenômeno que é simultaneamente presença e sentido. O que interessa é a possibilidade de sermos mobilizados pela presença surpreendente de algo que desloca

nossas premissas de identificação, nos tira das certezas adquiridas, nos faz buscar um novo modo de perceber, de falar, de pensar. (OSÓRIO, 2011, p. 230-231)

Essa disposição comunicativa provoca pelo juízo deve ser explorada no ensino de filosofia e, enquanto professores, aprendermos a fazer uso da arte como dispositivo de provocação filosófica. Vemos nesse fragmento ótimas indicações sobre o que desejamos que aconteça em qualquer processo educativo, tendo a aula de filosofia como espaço privilegiado de realização.

Não poder dizer aquilo que se pensa e sente é algo que exaspera. E são nas aulas de filosofia que constantemente presenciamos como professores esse incômodo nos alunos. A mudez por não se ter meios de expressão, apesar do falatório confuso de vários jovens tentando se comunicar simultaneamente. Por isso, a educação como experiência estética é um esforço contra o empobrecimento da experiência na contemporaneidade.

É urgente construirmos uma educação que respeite a singularidade de cada pessoa. Uma aula como espaço de abertura para que esse jovem encontre seu próprio ritmo. Pensar filosoficamente é, em alguma medida, experimentar mesmo que momentaneamente a morte do autômato, isto é, encontrar os meios para liberar as próprias engrenagens e seguir uma forma de vida singular. Passar a ouvir essa nova máquina movimentar-se, começar a sentir seu gosto próprio do mundo, sonhos e ideias autênticos. Somente alguém que abriu a boca e falou pode construir com outras pessoas o mundo comum. Falar em nome próprio é uma conquista.

Mas em que espaço de formação na nossa sociedade os jovens são estimulados a trabalhar a faculdade do juízo, criar e descobrir o nosso gosto próprio do mundo? Inúmeras formas de repressão à formação do gosto próprio nos jogam no vazio da normatização das escolhas. O bloqueamento do gosto como impasse para a constituição dos sujeitos e a imposição do padrão como forma de homogeneização desse gosto corrobora para um espaço público que tende ao conformismo, onde se intensificam o empobrecimento da experiência e a investidas para a neutralização da criticidade.

3.3 A prática do ajuizamento

O pensar no seu registro filosófico é uma atividade que consiste no trabalho com conceitos que visam à resposta de problemas. A filosofia não busca apenas compreender

o comportamento dos fenômenos, como faz a ciência, mas a resolução de problemas. Como os problemas não são nunca apenas individuais, a filosofia implica num compromisso com o outro. Hannah Arendt (2000) opera uma cisão entre o pensar e o agir, mas é a faculdade do juízo o vínculo entre ambas.

Emitir juízos, distinguir o certo e o errado, o justo e o injusto, o belo e o feio é uma questão pedagógica e política desde o advento da democracia. Aquilo que não se reflete apenas para si, mas que exige ser comunicado, que só faz sentido em coletividade e exige o compartilhamento. Talvez o maior exercício que nos cabe no Ensino Médio seja justamente esse trabalho sobre os juízos particulares. Afirmar que todos são dotados da faculdade do gosto, que gosto se discute e que isso também deve ser feito na escola.

Para o Ensino Médio temos que estabelecer objetivos realistas, pensados com sobriedade, e estimulantes, tendo como referencial valores diferentes dos que comumente são pautados na escola. É uma transformação das expectativas em relação à aula de filosofia. Segundo Filipe Ceppas:

A escola não é o lugar onde a filosofia entra para ajudar em coisa alguma nem a quem quer que seja. O jovem não deve ser convidado a pensar porque isso supostamente seria bom para ele ou para a sociedade. O pensar não é necessariamente bom para a sociedade, nem para ninguém. A filosofia habita na escola em um estado de combate entre um (ou vários) desejo(s) de saber e as particularidades do mundo visível, um dos três combates, junto com a escrita e a arte, capazes de tornar significativo este diálogo mudo e solitário para além do estreitíssimo círculo daqueles que nele (não) se reconhecem. Para a maioria da população, é na escola, mais do que em qualquer outro lugar, neste espaço único ocupado, em cada turma, por um pequeno grupo de pessoas ainda não totalmente tomadas pelas demandas do cotidiano, que o puro apelo ao pensar tem a chance de se fazer ouvir e de se compreender a si mesmo, de compreender o que nele, nesse diálogo mudo e solitário, faz liga com as particularidades do mundo. Ao lado da escrita e da arte, a filosofia na escola é o espaço privilegiado para o exercício da faculdade do juízo que dá sentido à filosofia. (CEPPAS, 2015, p. 59-60)

Queremos escrita, arte e filosofia na escola não porque eles nos fazem bem, mas porque nos fortalecem. Como professora sei que nos é proporcionado um encontro semanal com os estudantes, curto encontro, menos do que desejaríamos. Sei que mesmo com todas as adversidades das condições de trabalho onde esse ensino se efetiva, muitos desses jovens estão presentes no momento da aula, disponíveis para que algo interessante aconteça nesse espaço de tempo, algo com sentido.

É perceptível que é isso que os estudantes anseiam. Na maioria das vezes fazem questão de demonstrar tanto o descontentamento e a frustração quanto a ansiedade e animação quando sentem que algo pode ser apropriado para suas vidas. Eles reconhecem quando nós, professores, nos esforçamos para que o trabalho em sala de aula seja significativo e não apenas uma transmissão de conteúdo. Além disso, o ponto alto de todas as aulas sempre é quando esses jovens de alguma forma conseguem se expressar. Mesmo que de modo incipiente, talvez não de forma escrita, alegres por se perceberem dizendo algo de uma forma melhor do que antes ou quando conseguem dar vazão a um pensamento nunca antes dito.

Para além das abstrações que muitas vezes uma concepção de ensino de filosofia se pretende, por estar alheia à materialidade da sala de aula, tentamos escapar tanto do devaneio como do pessimismo. Muitas pesquisas ao tratarem do ensino de filosofia, após as longas páginas o que vemos é, por meio de uma determinada perspectiva filosófica, a questão do aprendizado da filosofia ser abordada de forma difusa, apenas para discorrer sobre o pensamento de um determinado autor, sem colocar suas questões no mundo, sem enfrentar nenhum problema, percorrendo o mesmo caminho, mas sem fazer uso das próprias pernas. Em determinado momento constatamos que a educação é algo dispensável naquele texto, acessório, um apêndice mal articulado. Frequentemente, em pesquisas similares, a um professor de ensino médio não lhe resta outro sentimento que não o de frustração, por não vislumbrar a possibilidade de efetivar aquelas propostas em sua sala de aula.

O ensino de filosofia na educação básica e, principalmente, na rede pública estadual, tem problemas muito próprios, que exigem o enfrentamento de cada educador com a realidade que lhes é apresentada. Não precisamos fazer esses enfrentamentos desarmados, pelo contrário, temos importantes instrumentos ao nosso alcance, pensadores que nos acompanham e nos constituem. Contudo, nem Sócrates, Rousseau, Kant, Hegel, Nietzsche, Deleuze ou Foucault darão conta desse combate que é nosso. Qualquer tentativa sincera e comprometida realmente com o ensino tem que compreender isso e construir para si outra postura. Talvez essa seja a tal da responsabilidade de que Hannah Arendt tanto nos convoca e nos impele à ação.

Não afirmamos que esse é um exercício fácil e muitos menos que não se aprende com a tradição do pensamento filosófico. A questão colocada é uma diferença de postura e intencionalidade. Na maioria das vezes aceitamos os autores, assimilamos o

seu pensamento sem nem brevemente questioná-los. Essa filosofia da conformação não é interessante, principalmente no Ensino Médio. Nós, já iniciados na filosofia, talvez estejamos a tanto tempo encerrados na esfera do pensar, nessa reflexão e diálogo do eu para consigo, que estamos perdendo a nossa capacidade de ajuizar, de emitir juízos no mundo, compartilhar o nosso pensamento, nos posicionar e nos comprometer com a realidade.

O ajuizamento é uma atividade que precisa ser praticada. E a sala de aula é o lugar que deve proporcionar esse espaço de exercício. Esse treino é um exercício compartilhado, tanto para os estudantes, quanto para nós professores. Somos confrontados, em muitos momentos somos atacados por essas opiniões. E nós também não proferimos nossos golpes, tendo a história da filosofia como arsenal, nós, professores, também não violentamos?

A criticidade não deve ser um pressuposto somente porque dizemos que a aula é de filosofia, nesse momento ela se torna uma forma vazia. O que mais fazemos em sala de aula na educação básica é o trabalho com as opiniões dos estudantes. Na maioria das vezes essa é a nossa “matéria” do pensamento, aquilo que conjuntamente tentamos dar forma e que mobiliza grande parte da aula. Trabalhamos com o “senso comum” para irmos além dele. Pensamos com os autores, recorremos a eles para dar forma ao nosso pensamento, para falar e escrever em nome próprio:

Supor que a escrita, a disseminação "anônima" de obras e ideias, apaga o nome próprio é apenas o reverso de supor que falar em nome próprio significa apagar aquilo que aprendemos com outrem, dando lugar a uma fala mais original. "Falar em nome próprio", a originalidade, a genialidade ou a autonomia do pensamento são mitos de um aprendizado da filosofia que sacraliza o texto dos pensadores como acesso a um significado transcendente, de difícil acesso, impedindo, paradoxalmente, que o estudante possa ensaiar ter um pensamento próprio. Portanto, quando penso, aqui, no aprendizado da filosofia como um "aprender a falar em nome próprio", não penso em nenhuma pureza ou originalidade, em nenhuma proibição de falar a partir da tradição, a partir do que outros já disseram. (CEPPAS, 2011, p.53)

A sala de aula como espaço para o exercício de ajuizamento é fazer do ensino de filosofia uma prática relacional da fala e escuta, além de uma criação coletiva marcada pelo dissenso. Retirar de uma recepção passiva de pensamentos, textos, imagens, filmes, para incitar os todos a uma experimentação de suas capacidades, de seu poder de fala, de análise:

Assim, o fato da arte não ter função determinada é o que permite ao

espectador ser, potencialmente, alguém livre para sentir por si mesmo. Essa liberdade não significa ausência total de convenções e determinações, mas sim que estas não dão conta da situação experienciada, obrigando-nos a lidar com o que ainda não está nomeado, produzindo diferenças intrínsecas ao acolhimento (ajuizamento) do novo. A arte não é política pelo que ela diz, mas por comprometer o espectador a ter que sentir e dizer por conta própria e, assim, assumir-se como corresponsável pela invenção e disseminação de novos sentidos para a arte e para o mundo. O fato deste sentido não estar dado e poder ser de muitas maneiras é o que nos permite ler a autonomia como a garantia de um território experimental. (OSÓRIO, 2011, p.226-227)

É o caráter da aula que é modificado, qualitativamente isso pode ser feito em diversos níveis de rigor, profundidade, criatividade, autenticidade, isto é, podemos ter ou não condições de realizar a atividade de uma forma melhor ou pior, mas é esse espaço que deve ser buscado proporcionar aos estudantes. A importância da imaginação para a produção e conhecimento e sentido e a intrínseca relação entre ajuizamento e crítica é uma forma de aprendermos a lidar com o estranhamento. O objetivo é ambientar os estudantes no âmbito das decisões políticas, exercitarem a habilidade de fazer escolhas, distinguir, construir um posicionamento sobre determinada questão.

Nesse exercício compartilhado de ajuizamento, possibilitar um espaço de experimentação do pensamento onde os estudantes ensaiem atuar como pessoas capazes de escolher o destino comum, que é o cerne da atividade política. A sala de aula é um espaço fundamental de afirmação e sustentação vida pública. Não na perspectiva de que a educação de forma isolada vai resolver os problemas da sociedade, mas porque é na escola que grande parte da juventude se encontra e está disponível para aprender algo, examinar a forma como atuam em suas relações cotidianas e podem construir para si instrumentos que serão utilizados na vida pública.

Devolver à educação sua necessidade vital. O ensino de filosofia como espaço de revisão de valores, questionamento da ordem vigente, exame dos hábitos, desconstrução e reconstrução de conceitos. Através do gosto como uma possibilidade de autoconhecimento, construirmos um mundo compartilhado. A partir do ajuizamento, empreender uma organização do pensamento que construa sentido e nos tire da indiferença em sala de aula.

Ajuizar é ser confrontado pela própria ignorância, por um pensar sem pressupostos como abertura para o pensamento próprio. Um engajamento coletivo no exercício de expressar, discutir, decidir. A atividade de julgar como produção da

diferença e não da norma, como forma de percebermos como sentimos e pensamos diversamente.

A filosofia é uma luta contra tudo que amesquinha a vida. Ela tem beleza e violência, como a afirmação trágica da existência, como os encontros produtores de alegria. Às vezes esbarramos com pensamentos, pessoas, obras de arte que nos mostram ser a resistência uma parte necessária dos nossos enfrentamentos cotidianos contra aquilo que empobrece a nossa experimentação do mundo, mas nem de longe é a parte mais interessante. Se a resistência ganha demasiada proporção é sinal de que não vamos bem e é preciso lutar ainda mais, só que de outras formas. É preciso brincar nos escombros com inocência, jogar com as possibilidades abertas pela própria crise. Não temer destruir o que nos embrutece, fazer irromper o novo com toda sua crueldade é o que a vida exige. No fundo, como intenção última e mais sincera, o que queremos ao ensinar filosofia na educação básica não é que desse abrupto encontro na escola, algum acontecimento faça passar mais uma vez e adiante o entusiasmo e o desejo de saber? Ou em outras palavras, queremos que perdure nos estudantes um gosto pela filosofia.

4 – Metodologia para o ensino de filosofia com o cinema brasileiro



(Imagem que representa o cineclube)

O desenvolvimento dessa pesquisa está atrelado à realização de um projeto de cineclube dentro das aulas de filosofia: Cine Maquinaria. Escolhemos esse nome porque maquinar é: pensar, traçar, tramar, inventar, e porque desejamos que a sala de aula seja uma maquinaria de fato, isto é, um conjunto de máquinas movendo-se para o pensamento, no qual a aula pareça um espaço de criação onde, coletivamente, cada um experimente fazer funcionar suas próprias engrenagens, articulações e dispositivos. A imagem criada para o projeto busca expressar isso: a filosofia é como uma ferramenta em nossas mãos para intervir na realidade, para transformá-la. Neste sentido, filosofia e

cinema brasileiro maquinam para produzir o pensamento criador, ajudando-nos a encontrar os nossos problemas e resolvê-los.

Para cada filme escolhido, procuramos tratar os temas problematicamente, ou seja, a partir do filme como disparador de questionamentos, visamos a extrair das temáticas problemas filosóficos. A escolha pelo cinema nacional, nesse sentido, mostra-se eficaz, pois os filmes trabalhados muitas vezes tratam da realidade que enfrentamos no nosso cotidiano, fazendo emergir os nossos problemas.

Nosso intuito é que o Cine Maquinaria seja o espaço de verificação prática e de formulação da metodologia, o momento em que os alunos levantam as questões, apontam os diálogos, cenas, personagens, situações, pontos da narrativa que acharam mais interessantes e compartilham isso com todos. Sabemos que qualquer objeto ou questão pode ser tratado de forma filosófica, basta dar a intencionalidade própria da filosofia, de busca pelo saber e de não satisfação com as primeiras respostas. Sendo assim, nossa atividade consiste em buscar nos filmes os problemas filosóficos e tentar equacioná-los de forma conceitual.

Nessa dupla atividade de experimentar o problema e tentar produzir o conceito, realizamos a aula de filosofia como uma oficina de conceitos. Desenvolvemos a atividade filosófica como processo de resolução de problemas, por meio da estruturação “problematização compartilhada – tentativa de resolução” proposta por Alejandro Cerletti e através da metodologia dos quatro passos didáticos desenvolvida por Sílvio Gallo, ambas já mencionadas.

Tendo emergido os temas, na próxima etapa investigamos a partir da história da filosofia as diferentes formas de equacionamento dadas pelos pensadores. Desse modo, por meio dos filmes os jovens são sensibilizados a pensarem sobre seus problemas, ou seja, podem ter um contato não apenas intelectual e lógico com essas questões, mas uma compreensão também estética, sensível, prática⁴, constituindo de alguma forma uma espécie de vivência do problema em sala de aula, uma experimentação mais

⁴ A partir do pensamento de Júlio Cabrera, o intuito é não utilizar os filmes apenas para ilustrar teses filosóficas, pois percebemos que as imagens podem constituir um tipo específico de conceito compreensivo do mundo. Esse modo de encontrar o filosófico por meio do cinema carrega uma compreensão “logopática”, ou seja, que é racional e afetiva ao mesmo tempo. Desse ponto de vista, para se apropriar de um problema filosófico, não basta entendê-lo racionalmente, é preciso senti-lo de alguma forma. O saber não consiste em ter “informações”, mas ser afetado pela experiência de um problema. Ver: CABRERA, J. O cinema pensa – introdução à filosofia através dos filmes. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

significativa, pois mobiliza os estudantes em diversos aspectos e de forma simultânea.

Sendo assim, em nossa prática usamos o cinema como forma de proporcionar aos estudantes uma vivência dos problemas a fim de que estes se tornassem mais significativos, possibilitando uma maior apropriação dessas questões. Além disso, colocar os alunos em contato com diferentes filósofos que se dedicaram às temáticas abordadas.

A continuação da proposta é que após toda reflexão realizada pelo momento da exibição do filme, do debate e da pesquisa em torno dos filósofos, cada aluno tente construir formas de solucionar um dos problemas de escolha dele, tendo como produto a tentativa de elaborar um conceito. Claro que nessa etapa o objetivo não é que a criação dos alunos tenham um grande rigor e profundidade, sendo de fato algo novo. Afinal, todos que se relacionam com a filosofia sabem a dificuldade de se criar um conceito. O intuito desse exercício é contribuir para que o aluno possa compreender melhor os problemas, o mundo, a si mesmo e ao tentar criar uma solução para os problemas, eles experimentam serem um pouco filósofos, naquilo que caracteriza realmente o próprio da atividade filosófica, que é o processo do filosofar.

Apesar de priorizarmos a exibição dos filmes em sua totalidade quando é possível, também experimentamos o uso de curtas e videoclipe de música por meio da “pedagogia do fragmento” elaborada por Alain Bergala (2008). O objetivo do “Cine Maquinaria” é proporcionar um ambiente que possibilite a procura dos problemas que movem a produção conceitual de cada aluno. E que os estudantes se apropriem do conceito de algum filósofo por meio de uma ressignificação e atualização desse conceito na sua realidade. Sobre o “roubo” de um conceito nos diz Silvio Gallo: “está longe do plágio, pois acaba sendo um ato criativo: roubar um conceito, trazendo-o para seu contexto, é torná-lo outro, é recriá-lo.” (GALLO, 2012, p. 64).

No nosso processo de composição das aulas, como professores devemos encontrar os dispositivos que acionaremos para a realização do trabalho filosófico. Para o professor isso faz parte de uma estilização da própria docência, porque aquilo que escolhemos mostra ao aluno também os nossos gostos, afinidades e, em última instância, quem somos. Como nos diz Gallo:

...o professor de filosofia pode compor para suas aulas: textos, fragmentos de textos de filósofos, ou ainda frases conceituais, emolduradas por imagens, músicas e sons, trechos de filmes, tudo isso

compondo possibilidades de construção de um pensamento que possa tornar-se conceitual. (GALLO, 2012, p. 150)

Portanto, ao buscarmos os elementos não filosóficos para a etapa de sensibilização dos alunos, além da investigação filosófica dos filmes em questão, o cinema brasileiro se apresentou como interessante elemento para compor o arsenal de recursos a serem utilizados, proporcionando interessantes experimentações nas aulas de filosofia.

Considerações Finais

No início do ano letivo de 2014, começo efetivamente o processo de aprender a ensinar filosofia, sendo confrontada cotidianamente com a realidade da rede estadual do Rio de Janeiro e as precárias condições materiais de trabalho docente. Nesse momento, constato que não tive uma formação satisfatória para ser professora, pois infelizmente a maioria dos cursos de licenciatura reproduz o pressuposto de que filosofia e didática são coisas distintas que se encontram em sala de aula. O resultado dessa concepção é uma desvalorização do ensino em relação à pesquisa na academia e a evidência do despreparo na formação dos professores ao se depararem com a realidade da sala de aula.

Naquele ano, tivemos bastantes acontecimentos na rede pública estadual: greve da categoria, copa do mundo e ano de eleições. O presente ano não tem sido diferente, nós, profissionais da educação, realizamos uma greve de quase cinco meses de luta por condições de trabalho, por uma educação pública decente para os filhos dos trabalhadores. Estudantes ocuparam suas escolas, experimentaram ter a gestão daquilo que é deles e disseram para quem quisesse ouvir, a escola que desejam. Nesse Rio de Janeiro olímpico, foi decretado pelo governo estado de calamidade, intensificando a precariedade de todos os serviços públicos essenciais para a população, a fim de garantir recursos para a realização da grande festa. É crise apenas para os trabalhadores, celebração para a burguesia.

Esses eventos interferiram no calendário, dificultando nosso ano letivo e, conseqüentemente, diminuído o tempo de realização das atividades pensadas nessa pesquisa. Pelo caráter experimental de nossa metodologia procuramos constantemente fazer uma análise dessa conjuntura a fim de reavaliar os rumos da prática. Nossa proposta procurou ser um caminho de experimentação em sala de aula contra o engessamento das aulas expositivas pouco filosóficas. Por isso, frente às circunstâncias e dificuldades encontradas, tentamos adaptar nossa “oficina de conceitos” à realidade disponível. Considero que a experimentação com o cinema nacional foi muito proveitosa e como continuidade do trabalho, procuraremos explorar cada vez mais com os estudantes a etapa de conceituação da metodologia, para desenvolver e ampliar o

momento de criação de um produto filosófico por parte dos alunos.

Os questionamentos para a elaboração da prática foram muitos, fui capturada por diversos problemas. Na busca de construir a minha forma de ensinar filosofia, o primeiro questionamento encontrado foi o que entendo por filosofia, e desse ponto de partida os problemas só aumentaram. Contudo, todo esse processo de crítica da minha própria prática docente foi muito produtivo. Tentar ensinar filosofia nos joga nos problemas ao mesmo tempo em que motiva cotidianamente à atividade filosófica. Como professora de filosofia, estive constantemente à beira da incerteza do que seja isso que ensinamos, se aquelas bases que pareciam consistentes se mantêm, se a decisão por determinada concepção de filosofia interessa aos alunos, e a quem servirá o meu ensino.

Nós, professores de filosofia, a escolhemos para nossas vidas. Os alunos não, e até o momento que os encontramos no ensino médio, na maioria dos casos, a filosofia é algo distante, incompreensível, quando não já vem encoberta de vários preconceitos sobre o que é filosofar ou ser um filósofo. Como professora, entender isso foi um exercício de alteridade.

Por isso, a importância de definir uma perspectiva filosófica que possibilite um trabalho coerente em sala de aula, de determinar de que “lugar” ensinamos filosofia e deixar isso claro para si e para os alunos, de acreditar que é possível ensinar o desejo do filosofar, essa vontade de problematizar a realidade como necessária para a vida.

Constatamos na prática que ensinar filosofia é um problema filosófico. Árduo é processo de construção do caminho como professora que pensa ativamente a sua prática, a dificuldade de se construir a própria forma de ensinar, o que exige a tomada de decisões filosóficas, políticas e didáticas sobre qual tipo de professor tornar-se. Buscar uma didática filosófica revela a relação que cada professor tem com o filosofar e seu ensino. Questionei-me sobre quando aprendi e de que forma, e percebi que só tive uma aprendizagem significativa quando fui afetada sensivelmente por um problema.

Portanto, foi na tentativa de encontrar uma didática coerente com a minha concepção filosófica que busquei construir um projeto de cinema brasileiro e filosofia consistente, que fosse possível de ser realizado na rede pública, apesar das dificuldades das condições da filosofia no ensino médio. Concluímos que ensinar filosofia consiste em ensinar a filosofar. Algo que aparentemente parece óbvio, mas que na verdade implica uma série de decisões éticas, políticas, estéticas, filosóficas e didáticas. É nesse caminho de aprender a ensinar filosofia e buscar instrumentos para as aulas que fizemos

o alegre e produtivo encontro com o nosso cinema como ferramenta de ensino.

Referências

- AGUIAR, Odílio Alves. Juízo, gosto e legitimidade em Hannah Arendt. **PHILÓSOPHOS** 8 (2) : 251-271, jul./dez. 2003
- ARENDT, Hannah. **A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BARTHES, R. **Roland Barthes / por Roland Barthes**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.
- BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ: 2008
- CABRERA, Júlio. **O cinema pensa: introdução à filosofia através dos filmes**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.
- CABRERA, Júlio. **Diário de um filósofo no Brasil**. 2º ed. – Injuí: Ed. Unijuí, 2013. 280 p. (Coleção filosofia; 35).
- CEPPAS, Filipe. O Ensino de Filosofia como “questão clássica” na tradição do pensamento filosófico. **Educação** | Santa Maria | v. 40 | n. 1 | p. 53-62 | jan./abr. 2015
- CEPPAS, Filipe. Desencontros entre ensinar e aprender filosofia. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 15, nov/2010-abr/2011, p. 44-54.
- CEPPAS, Filipe. Oswald de Andrade e a cinepoética antropófaga. **Ensaios Filosóficos**, v. 10, p. 64-75, 2014.
- CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- DELEUZE, Gilles e GUATARRI, Félix. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munõz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- _____. **Nietzsche**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- DIAS, Rosa. **Nietzsche e vida como obra de arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Que emoção! Que emoção?** Tradução de Cecília Ciscato. São Paulo: Editora 34, 2016.

DUARTE, Rosalia e ALEGRIA, João. “Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação.” *In: Educação & Realidade* 33, n. 1 (jan./jun. 2008), pp. 59-80.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes da educação básica, dentro e "fora" da escola.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito.** Tradução de M. A. da Fonseca e S. T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio.** Campinas, SP: Papyrus, 2012.

KANT, Immanuel. **Crítica da Faculdade do juízo.** Tradução de Valerio Rohden e Antônio Marques. 2ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002

LANGER, S. Uma nota sobre o filme. *In: GRÜNEWALD, J. A Ideia do Cinema.* (Trad. e org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência.** Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. Ed; 2.reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. (Coleção Educação: Experiência e Sentido)

MELLO, Marisol Barenco de. “Arte, ética e conhecimento: o sarau na formação de professores.” *In: PASSOS, M. e PEREIRA, R. (orgs). Educação experiência estética.* Rio de Janeiro: Nau, 2011. p. 123-137.

MILLER, H. **O mundo do sexo.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

_____. **Trópico de Câncer.** Rio de Janeiro: O Globo; São Paulo: Folha de S. Paulo, 2003.

_____. **Trópico de Capricórnio.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência.** Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia da Letras, 2001.

_____. **Ecce Homo: como alguém se torna o que se é.** Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **A visão dionisíaca do mundo, e outros textos de juventude.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo.** São

Paulo: Companhia das Letras, 2007.

NOBRE, MARCOS. **Ensinar filosofia**: uma conversa sobre aprender a aprender. Marcos Nobre, Ricardo Terra. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

NORTON, Maíra. *Cinema Oficina: técnica e criatividade no ensino do audiovisual*. Niterói: Editora da UFF, 2013.

READ, H. A Poesia e o filme. In: GRÜNEWALD, J. **A Ideia do Cinema**. (Trad. e org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

ROSSET, C. **Lógica do pior**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1989.

OSWALD, A. **Os Condenados. – Obras Completas 1**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 3ª edição, 1978.

_____. **Poesias Reunidas. – Obras Completas 7**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **A utopia antropofágica**. São Paulo: Globo, 2011. (Obras completas de Oswald de Andrade)

ONFRAY, Michel. *A política do rebelde: Tratado de resistência e de insubmissão*. Tradução Mauro Pinheiro. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

OSÓRIO, Luiz Camilo. Da arte e do espectador contemporâneos: contribuições a partir de Hannah Arendt e da *Crítica do Juíz*. **O que nos faz pensar** nº29, maio de 2011 p.219-234.

OSWALD, Maria Luisa. “Educação pela carne: estesia e processos de criação.” In: PASSOS, M. e PEREIRA, R. (orgs). *Educação experiência estética*. Rio de Janeiro: Nau, 2011. p. 23-37.

PASSOS, Mailsa, e PEREIRA, Rita (orgs.). *Educação experiência estética*. Rio de Janeiro: Nau, 2011.

PERISSÉ, Gabriel. *Introdução à Filosofia da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

XAVIER, Ismail. “Um cinema que 'Educa' é um cinema que nos faz pensar.” In: *Educação & Realidade* (UFRGS) v. 33, n. n. 1 (jan./jun. 2008); pp. 13-20.

Anexo - Filmes e problemas⁵

Filme:

Ilha das Flores. Diretor: Jorge Furtado. Documentário Experimental. Porto Alegre, RS: 1989. 13 min.

Problemas:

- O que é um conceito?
- O que é uma argumentação lógica?
- Como vivemos dentro do capitalismo?



⁵ O trabalho detalhado com os filmes foi desenvolvido no produto didático que acompanha essa pesquisa, o anexo é apenas uma referência a esses filmes.

Filme:

Narradores de Javé. Direção Eliane Caffé, 2004, Brasil.

Problemas:

- O que é a criação artística?
- O que é a cultura popular?
- O que é o mito?
- O que é o conhecimento científico?
- O que é a memória?

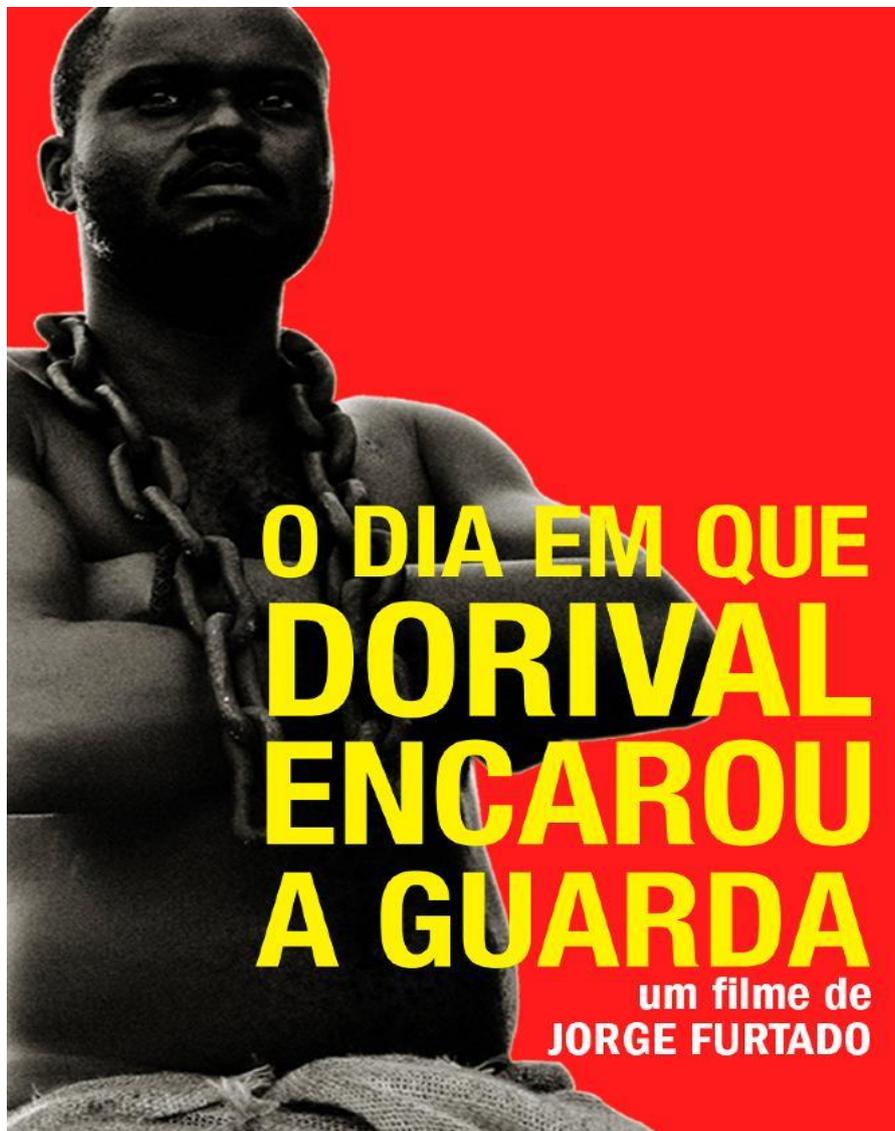


Filme:

O Dia em que Dorival Encarou a Guarda. Direção: Jorge Furtado e José Pedro Goulart. . Porto Alegre, RS:1986. 14 min, Formato: 35mm

Problemas:

- O que é o poder?
- O que é o autoritarismo?
- O que é a resistência?
- O que é a violência?
- O que é o racismo?



Filme:

Em Trânsito. Direção: Marcelo Pedroso. PE, Brasil: 2013. Ficção, 18 min.

Problemas:

- O que é a política?
- O que é o poder?
- O que é o Estado?
- O que a força?



Filme:

Terra em Transe. Direção: Glauber Rocha. Brasil: 1967. Duração: 111 min

Entrevista ao vivo do Sr. Darcus Howe à BBC de Londres, 2011.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=feGfB7z2ag>

Problemas:

- Por que silenciam o povo?
- O que é a Revolução?
- O que é o microfascismo?
- O que é a coragem de dizer a verdade (parresía)?



Filme:**Videoclipe da música alagados. Paralamas do Sucesso 1986****Disponível em:** <https://www.youtube.com/watch?v=o7N76QdXc6E>**Problemas:**

- Qual a função social da arte?
- O que é a estética?
- O que é o Rio de Janeiro?
- O que é a favela?
- O que é a exploração da pobreza?

