

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE FILOSOFIA
LICENCIATURA EM FILOSOFIA

O Lugar da Sensibilização no Ensino de Filosofia

FERNANDO FERREIRA DA SILVA

Texto entregue como parte das atividades da disciplina de Estágio IV, ministrada pela Prof.^a Carmelita, a ser apresentado no VIII Seminário de Estágio.

GOIÂNIA
FEVEREIRO DE 2016

ÍNDICE

INTRODUÇÃO OU DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA	3
AS FORMAS DE PERCEPÇÃO E RECEPÇÃO ESTÉTICA	8
INDÚSTRIA CULTURAL E FORMAÇÃO	14
A PROPÓSITO DO CONCEITO DE IDEOLOGIA	22
ESBOÇO DE UM PLANO DE DOCÊNCIA	27
REFERÊNCIAS	32
ANEXO I	34
ANEXO II	37
ANEXO III	39
ANEXO IV	42
ANEXO V	45
O conceito de “esclarecimento” segundo Adorno e Horkheimer	45
Fragmentos da obra Dialética do Esclarecimento	45

INTRODUÇÃO OU DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Em sua proposta de ensino de filosofia, chamada oficina de conceitos, Silvio Gallo (ASPIS et al, DVD 2 – Elementos didáticos para a experiência filosóficas, 2007) defende um método que divide a prática do professor em quatro etapas distintas: 1) sensibilização; 2) problematização; 3) investigação; 4) e conceituação. A sensibilização consiste na introdução ao tema a ser estudado na disciplina. Nessa etapa são utilizados registros não filosóficos, como obras de arte e textos não-filosóficos. Depois de sensibilizar os alunos para o assunto, o professor, juntamente com eles, problematiza-o. Trata-se de uma etapa que visa estimular o questionamento dos alunos em relação ao tema trabalhado. Para lidar com as questões levantadas pelo professor e pelos alunos na problematização, é necessária a investigação. Esta etapa se dirige ao texto filosófico em busca de respostas (ou o mais próximo disso) para as questões levantadas. A última etapa da metodologia consiste na conceituação. O objetivo é permitir ao aluno se apropriar dos conceitos e argumentos dos filósofos, trazendo-os para sua realidade e retomando-os através da escrita e da defesa de seu próprio pensamento.

A preocupação que leva Gallo a defender tal metodologia se deve, segundo ele, ao risco que se corre de transformar a aula em uma mera transmissão de conteúdos históricos quando adotada uma perspectiva que enfatize a história da filosofia. Uma adoção descuidada da história da filosofia tenderia a desprezar a riqueza do trabalho argumentativo e conceitual que caracteriza a disciplina, aspecto enfatizado com a abordagem temática da Oficina de Conceitos.

Nossa hipótese de trabalho na pesquisa do estágio partiu de algumas semelhanças com a concepção de ensino de filosofia de Gallo, na tentativa de estabelecer uma metodologia distinta. Consideramos o texto filosófico um componente essencial da aula de filosofia no ensino médio, precisamente como Gallo o caracteriza: como um material a ser investigado em busca de elucidações para determinados problemas. Também acreditamos que o ensino de filosofia deve garantir aos alunos do ensino médio um espaço para lidarem com os argumentos e conceitos dos filósofos, de modo a enriquecer seu próprio pensamento através dos clássicos da filosofia. Porém, para melhor explorar as potencialidades interdisciplinares entre a filosofia e as artes, bem como para investigar a possibilidade dos objetos artísticos trazerem consigo algo além daquilo que diz respeito à apreciação e ao prazer, propusemos uma mudança de lugares nas etapas de sensibilização e problematização da Oficina de Conceitos. Partimos da hipótese de que a sensibilização, como chama Gallo, já pode ser uma problematização e que a sensibilização para as imagens, os discursos,

as formas de organização da sociedade, isso que chamamos realidade, pode ser o objetivo final do ensino de Filosofia no nível médio.

Tendemos a considerar que, devidamente selecionados, organizados e apresentados, os objetos artísticos ou de apreciação estética se oferecem ao ensino da filosofia como algo mais do que uma mera sensibilização. Isso é possível se considerarmos que algumas obras de arte trariam consigo uma série de elementos que convidam à reflexão, elementos que já viabilizariam uma problematização, desde que observadas certas condições para a percepção desses objetos. Poderíamos evocar alguns exemplos do tipo de obra que temos em mente, ao falar do documentário “*Ilha das Flores*”, de Jorge Furtado, que expõe de maneira fria e calculada, ao modo de uma enciclopédia, um panorama da sociedade moderna, marcada por avanços técnicos responsáveis pela prosperidade da raça humana, mas que ainda admite a pobreza extrema de alguns de seus semelhantes. Ou mesmo o painel “*Guernica*”, pintado por Pablo Picasso, que mostra os horrores do bombardeio à cidade espanhola de mesmo nome em formas cubistas, mas, ainda assim, dotado de uma expressividade pouco vista na tradição da arte ocidental.

David Novitz, no verbete “*Epistemology and Aesthetics*”, presente na “*Encyclopedia of Aesthetics*”, editada por Michael Kelly, aborda as possíveis relações entre o conhecimento e arte.

Há, portanto, três diferentes pretensos tipos de conhecimento de artes. Estes são distinguidos por seus objetos. O primeiro se refere ao que nós sabemos (ou acreditamos) sobre a obra e quaisquer mundos imaginários que ela postula; o segundo está relacionado com o que conhecemos (ou acreditamos) ser uma resposta emocional apropriada para a obra; e o terceiro está relacionado com o que a arte nos permite conhecer e entender *sobre o mundo atual* em que nós vivemos (NOVITZ, 1998, p. 120; tradução nossa).

Sem querer adentrar na discussão empreendida por Novitz, que busca uma matriz epistemológica para defender a existência de conhecimento em objetos artísticos, basta notar que o terceiro tipo de relação, de um conhecimento proporcionado pela arte a respeito do mundo em que vivemos, é aquele que nos interessa. Sob a perspectiva aqui proposta, o objeto artístico, é entendido como médium privilegiado de problemas que podem interessar à Filosofia¹.

Além de considerarmos que determinadas obras são mais convidativas à problematização, é necessário que consideremos igualmente a percepção do sujeito para notar tais elementos, o que é necessário para que o olhar do sujeito dirigido à obra de arte ou objeto de sensibilização lhe revele algo além do prazer ou desprazer por ocasião do objeto ou do universo ficcional que ela produz.

¹ Embora neste momento estejamos falando em “objetos artísticos”, a continuação deste trabalho por vezes tratará de “objetos estéticos”. A diferença se deve, sobretudo, às modificações que este trabalho sofreu ao longo do Estágio Supervisionado. Falar em “objetos artísticos”, nesse caso, delimitaria o conjunto de objetos que pretendemos utilizar na aula de filosofia. Uma charge, por exemplo, talvez não fosse considerada um objeto artístico, dependendo do conceito de arte que tivesse sido adotado. Para evitar que a discussão aqui proposta caísse numa ontologia da obra de arte, optamos por usar a designação mais ampla de “objeto estético”. Todavia esta foi a formulação inicial do nosso problema de pesquisa e gostaríamos que ela permanecesse como registro do desenvolvimento do mesmo.

No plano da filosofia, a tarefa de discutir essas possibilidades nos leva à disciplina da Estética, na qual podemos abordar a questão a partir da noção de percepção (e/ou recepção) estética. Isso se torna claro ao considerarmos que, se os objetos artísticos podem expressar um significado diferenciado, e aqui consideramos a possibilidade de certos registros já trazerem consigo problemas e questões do interesse do ensino de filosofia, faz-se necessário uma percepção diferenciada do usual para a recepção, por parte dos alunos, dessas nuances. Uma maneira diferente de olhar a ser apreendida na sala de aula e que deve acompanhar esses estudantes para além dela.

Nesse ensaio, que possui quatro diferentes versões, o autor analisa como as transformações técnicas na reprodução das obras de arte afetam a recepção das mesmas, dedicando uma atenção especial para as formas artísticas que surgem a partir dessas transformações, como a fotografia² e o cinema. Como lembra Damiano (2013), o cinema não havia, à época de Benjamin, conquistado o *status* de sétima arte. Na verdade ele não passava de uma atração popular cujo valor principal era o divertimento dos espectadores. Ainda assim, o cinema, segundo Benjamin, “fez explodir esse universo carcerário com a dinamite de seus décimos de segundo permitindo-nos empreender viagens aventurosas entre as ruínas arremessadas à distância” (BENJAMIN, 2010a, p. 189).

Tal mudança, por si, possuiria um caráter educativo. O cinema permite, como enfatiza Damiano (2013), dois tipos de educação. O primeiro tipo, de caráter sensório, prepararia o indivíduo para viver na metrópole e lidar com o trabalho industrial, “através de um aprendizado lento, repetitivo e moroso” engendrado pelo hábito (DAMIÃO, 2013). O segundo tipo, de caráter político, se relaciona com a diversão, com o riso despertado pelo grotesco, “pelo humor que destrói criticamente a realidade”³ (DAMIÃO, 2013). Esse aprendizado se dá pela exposição do grotesco através da técnica, que força um rompimento com o hábito fazendo o público rir da política e dos costumes.

A partir de tipo de percepção trazida pelo cinema, Rouanet aborda, em “*Édipo e o Anjo: itinerários freudianos em Walter Benjamin*”, diferentes modos de olhar, diversas formas de visualizar, os objetos. Em primeiro lugar ele faz uma distinção entre a visão desarmada e a visão filosófica dos objetos:

A visão desarmada, prisioneira do fluxo dos fenômenos, é incapaz de aceder a um segundo nível de realidade, atrás da pura facticidade do que é visto. [...] Por outro lado, a visão filosófica dissolve o sensível no inteligível, e o particular num universal abstrato. Prisioneira do fluxo, a visão desarmada não consegue extrair desse fluxo, salvando-o, o objeto que poderia

² Benjamin possui também um ensaio dedicado exclusivamente à fotografia, “Pequena história da fotografia” (BENJAMIN, 2011b).

³ Benjamin tem em mente, principalmente, os filmes de Charles Chaplin.

revelar as leis do processo; obcecada pela totalidade, a visão filosófica sacrifica, em sua singularidade, o objeto que poderia revelar as leis do todo (ROUANET, p. 12, 1990).

Em oposição a esses dois tipos de visão teríamos uma terceira, a visão da câmera, cujo olhar, comum ao do analista, possuiria um status diferente do olhar do vulgo (desarmado) e do olhar filosófico:

O olhar do analista e o da câmera, ao contrário, são totalmente atentos para o objeto. Como o olhar desarmado, percebem, em sua facticidade, o mundo sensível; e como o olhar filosófico, sabem que a realidade não se esgota no que é oferecido imediatamente ao olhar. [...] A câmera mergulha tão profundamente no objeto que percebe o que nele não é perceptível, e sem sair dele, capta dimensões que o transcendem (*ibidem*).

É necessário dizer que buscamos proporcionar, dentro da aula de filosofia, um espaço para formação cultural dos alunos, através do enriquecimento do repertório de referências artísticas destes. Nosso objetivo, em linhas gerais é tentar promover uma sensibilização que se faça mais rica, estimulando uma percepção dos objetos artísticos que ultrapasse essa sensibilização e alcance contornos de uma problematização. Com isso pretende-se trazer para os alunos uma desconfiança para com seu próprio olhar, desconfiança essa que participa essencialmente do fazer filosófico na medida em que não se contenta com respostas dadas. Essa desconfiança nos parece nos estar presente no olhar da câmera de que nos fala Rouanet.

Nossa escolha pelo pensamento estético de Walter Benjamin não se deve apenas ao caráter educativo que ele atribui ao cinema. Deve-se ao fato do autor analisar a recepção estética dos espectadores do cinema com base em uma distinção, que não nos aprofundaremos aqui, entre uma experiência estética fundada na atenção com o objeto, e outra relativa à distração. Tal distinção faz parte da intenção geral de Benjamin, descrita no início da primeira versão de fornecer à teoria da arte conceitos que não podem ser apropriados pelo fascismo. Como Damião ressalta, a teoria estética de Benjamin presente no ensaio sobre a obra de arte

demonstra a caducidade de categorias da experiência estética como contemplação, fundando, em oposição, novas categorias estéticas que não podem ser entendidas exatamente como prazerosas ou deleitosas, mas como um “chacoalhão” perceptivo que intencionalmente procura romper com a ilusão identificadora da arte e desmancha a ordenação visual marcada pela medida e proporção da figura (DAMIAO, 2013).

É essa dimensão de choque perceptivo, com todas as potencialidades pedagógicas (no caso do ensino de filosofia, potencialidades problemáticas) cujas possibilidades desejamos verificar.

Assim, nossa hipótese se volta tanto para a forma com que o professor de filosofia seleciona, organiza e apresenta os registros artísticos necessários para cumprir seus objetivos, registros esses relacionados aos sentidos; quanto para o modo segundo o qual esses registros devem ser percebidos pelos alunos para que possam funcionar de acordo com a intenção do professor, promovendo uma

percepção distinta do comum, causada por um interrupção do processo de identificação na recepção do objeto artístico – seja uma peça de teatro, uma leitura, um filme, pintura, escultura ou música -, da qual supomos emergir a sensação de estranhamento e de surpresa que conduz ao pensar e à investigação filosófica. Este movimento pode, talvez, constituir-se como uma porta de entrada para o conteúdo filosófico abrindo possibilidades mais amplas para o ensino de filosofia.

Passando para o segundo momento da subversão que pretendemos empreender, cumpre justificar o que significa colocar a sensibilização como o objetivo final do ensino da Filosofia na escola básica. Se a adoção da obra de arte como conteúdo da aula, como um meio de se lidar com problemas que os próprios filósofos lidaram, coloca a necessidade de olhar diferenciado, devemos perguntar pela sua relevância para a formação estudante para além da capacidade de elencar problemas filosóficos dos objetos estéticos. Qual o papel desse olhar no âmbito da formação filosófica do estudante ao final do ensino médio? Em que medida essa percepção crítica da realidade se relaciona com os objetivos finais da disciplina de filosofia na educação básica?

AS FORMAS DE PERCEPÇÃO E RECEPÇÃO ESTÉTICA

No ensaio *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica* (2012), Walter Benjamin analisa como a introdução de novas técnicas de reprodução, qualitativa e quantitativamente superiores afetaram a natureza da obra de arte. Tais técnicas repercutiram na vida social, na medida em que possibilitam novas formas de arte, como o cinema e a fotografia no final do século XIX e início do século XX, que, conseqüentemente, propiciaram uma nova forma de percepção e recepção estética. A natureza e o significado dessa mudança é o tema que pretendemos analisar neste trabalho. Além disso, é importante ressaltar que Benjamin também tem como objetivo, com este ensaio, fornecer novos conceitos para a teoria da arte, colocando de lado os conceitos tradicionais da estética burguesa (tais como “gênio”, “estilo”, “forma” e “conteúdo”), ligados sobretudo ao romantismo. Os conceitos que o autor propõe, “distinguem-se dos outros pela circunstância de não serem de modo algum apropriáveis pelo fascismo. Em compensação, podem ser utilizados para a formulação de exigências revolucionárias na política artística” (BENJAMIN, 2012, p. 166).

O cinema que temos hoje, embora possua em sua maior parte um apelo comercial, dispõe ainda de uma alcunha artística, como sétima arte, que não existia na época de Benjamin. Na verdade, o cinema era antes uma atração para as massas, um espetáculo comercial barato e acessível ao proletariado para seu entretenimento, muito afastado do que temos hoje como o cinema de arte ou os filmes autorais, mas ainda próximo dos cinemas presentes nos Shopping Centers. Além disso, o cinema de que Benjamin trata implica um contexto particular. O cinema pressupõe o espaço da sala escura, da tela de projeção que ocupa todo o campo visual do espectador, e de um espectador que é coletivo, e que, portanto, reagirá coletivamente ao que é projetado. Essa coletividade que forma o público do cinema é a massa que, após o exaustivo e repetitivo trabalho fabril do início do século XX, procura diversão pura e simples. Trata-se de uma conjuntura específica que favorece o contato entre a imagem do filme com aquilo que ele chama de “inconsciente ótico” dos espectadores. Em virtude destas diferenças, enfatizaremos os aspectos mais ligados à linguagem do filme do que à experiência do cinema.

O primeiro aspecto que devemos tratar, seguindo a sequência de exposição de Benjamin, é a relação entre os dois pólos que condicionam a recepção da obra de arte, entre o valor de culto e o valor de exposição do objeto artístico. Num esquema que pode nos remeter a uma pequena história da arte, Benjamin apresenta três etapas marcadas por diferentes usos sociais da arte, nos quais os valores de culto e exposição oscilam: o uso mágico; o uso religioso; e um uso que ele próprio não nomeia ou especifica, mas que podemos chamar de uso moderno.

No uso mágico da obra de arte, a representação artística tinha como fundamento uma prática ritualística, não possuía, intencionalmente, um valor de exposição, mas apenas o valor de culto. Assim, ao desenhar um animal selvagem na parede de uma caverna, o homem primitivo buscava magicamente assegurar a caça do dia seguinte. A representação artística possuía um valor místico ou mágico.

No uso religioso, a obra de arte já ganha maiores possibilidades de exposição. Ainda possuidora de um valor de culto, a obra de arte adquire um limitado valor de exposição, pois embora as obras sejam colocadas em espaços que possibilitam a visita, elas preservam ainda certo segredo. Benjamin exemplifica tal uso com as obras de arte sacras, como estátuas que ficam cobertas por determinados períodos ao longo do ano ou que estão dispostas em locais de acesso exclusivo dos sacerdotes.

O último uso, um culto profano da arte por si mesma, reside na teoria da arte pela arte (*l'art pour l'art*), “que constitui uma teologia da arte” (BENJAMIN, 2012, p. 15). Tal teoria recusa qualquer função para arte, entendendo-a como algo puro com um fim em si mesmo, sem necessidade de uma ligação com o mundo exterior a ela. As obras de arte são entendidas como entidades que, por si mesmas, por serem “arte”, devem ser cultuadas. Embora permaneça atribuindo à arte um valor quase religioso, o movimento da arte pela arte já denuncia o esvaziamento do valor de culto da obra de arte. Essa época, não por acaso, coincide com o desenvolvimento das técnicas de reprodução que permitiram o surgimento da fotografia e do cinema, nos quais o valor de culto decresce quase completamente e as possibilidades de exposição da obra de arte nunca foram tão grandes.

Os diferentes métodos de reprodução técnica da obra de arte multiplicaram de forma tão notável as possibilidades de exposição da obra, que o deslocamento quantitativo entre seus pólos de valor provocou uma mudança qualitativa em sua natureza, semelhante àquela experimentada em tempos primitivos. Assim como naquela época a obra de arte foi sobretudo um instrumento de magia, dado o peso absoluto do seu valor de culto, e só mais tarde foi reconhecida como obra de arte, hoje, graças ao peso absoluto do seu valor de exposição, ela adquire funções inteiramente novas, das quais a função artística se revele adiante como uma função inteiramente secundária (idem, p. 17).

O aumento das possibilidades de exposição das obras de arte e seu distanciamento das práticas rituais e tradições religiosas se relacionam diretamente com a perda daquilo que Benjamin chama de “o aqui-e-agora da obra de arte” (idem, p.12), que, na sequência do ensaio, será definido como aura. A aura condensa as características que singularizam uma obra de arte, sua unicidade, autoridade e autenticidade. Por esse motivo, por ser o fundamento daquilo que torna única uma obra de arte, a aura não pode ser reproduzida. Meras cópias não possuem unicidade, visto que, se são cópias, supõem a existência de uma multiplicidade. Também não possuem autenticidade, pois, con-

forme o método de reprodução, não é possível indicar qual representação é a original e qual é a cópia. A aura também implica o estabelecimento de uma distância entre a obra de arte e seu observador, tanto espacial quanto temporal. Podemos entender essa distância como a autoridade (testemunho ou documento histórico) da obra, que as cópias, cuja finalidade é precisamente aproximar, também não possuem. Ou seja, as obras do cinema, que dependem da reprodutibilidade técnica não apenas para sua distribuição comercial em larga escala, mas também pelo fato da cópia ser o elemento essencial do seu processo de produção, não são dotadas de aura. Com isso, a atitude do público espectador diante de um filme é radicalmente diferente daquela existente frente a um quadro ou estátua da arte tradicional. “A reprodutibilidade técnica da obra de arte altera a relação das massas com a arte. Retrógradas diante de Picasso, elas se tornam progressistas diante de Chaplin” (idem, p. 25).

Com o declínio da aura, uma determinada atitude estética deixa de vigorar na relação entre o espectador e a obra de arte. Segundo Benjamin, a obra de arte, por sua aura, convida o espectador à “contemplação” (no texto original este termo aparece ora como *Kontemplation*, ora como *Vereinigung*), na qual este dedica significativa atenção e reflexão, num processo caracterizado por uma profunda meditação e imersão no objeto. Embora seja uma percepção ótica, que preserva a distância entre espectador e obra, trata-se de uma relação que permite ao primeiro, pela sua atenção dedicada a obra, mergulhar e se dissolver na segunda, “como ocorreu com o pintor chinês, segundo a lenda, ao terminar o quadro” (BENJAMIN, 2011, p. 193). Tal experiência não é possível no cinema pela própria natureza constitutiva do filme, cuja rápida sucessão de imagens não permite ao espectador fixar sua atenção sobre uma imagem específica e refletir sobre ela, pois esta é rapidamente substituída por outra, em sequências que compõe uma ação narrativa.

A recepção estética que caracterizará o cinema é a distração. Distração aqui não é entretenimento, mas disseminação, dispersão. Tal é o sentido da palavra alemã *Zerstreuung*, utilizada por Benjamin, em movimento oposto ao da contemplação como recolhimento, *Vereinigung*. Ao invés do espectador se dissolver no objeto artístico, ele se separa do objeto, em vista da alternância constante deste no processo de mudança de fotogramas.

Podemos ler a distinção entre contemplação e distração a partir de outra oposição discutida por Benjamin: a oposição entre a percepção ótica e a percepção tátil. A percepção ótica, análoga à contemplação, implica uma apreciação da obra de arte que supõe uma distância entre esta e o seu espectador. Essa distância já sinaliza a presença e reconhecimento do caráter aurático da obra de arte. Na definição de aura presente na quarta e última versão do ensaio, lemos que é por conta desse

distanciamento que a percepção ótica é individualizada e se constitui como uma recepção contemplativa de recolhimento.

A percepção tátil, por outro lado, é coletiva, distraída, disseminada e se dá de uma maneira sutil, através do hábito engendrado pelo contato e proximidade. Benjamin recorre à arquitetura, entendida como forma artística, para exemplificar tal percepção. Da arquitetura os homens podem ter uma percepção ótica, ao admirar um prédio, ou uma percepção tátil, ao habitá-lo. A possibilidade de habitar um edifício é viabilizada pela percepção tátil e pelo fato de que, ao ocupar o espaço de uma obra arquitetônica e usá-la, nós o fazemos de maneira distraída e inconsciente, devido à coordenação de gestos adquiridos pelo hábito. Por permitir, através do hábito, um tipo de aprendizagem essencialmente prático, a percepção tátil se configura como um meio de educação lento.

O cinema, assim como a arquitetura, implica numa percepção tátil, já que é percebido coletivamente pela massa e de maneira distraída e inconsciente. No caso do cinema, para explicar como se dá a proximidade que permite a ele a possibilidade de produzir um hábito no público espectador, Benjamin recorre ao projeto de experiência de choque já existente no movimento de vanguarda artística, em particular, no dadaísmo:

O dadaísmo colocou de novo em circulação a forma básica de percepção onírica, que descreve ao mesmo tempo o lado tátil da percepção artística: tudo o que é percebido e tem caráter sensível é algo que nos atinge. Com isso, favoreceu a demanda pelo cinema, cujo valor de distração é fundamentalmente de ordem tátil, isto é, baseia-se na mudança de lugares e ângulos, que golpeiam intermitentemente o espectador. O dadaísmo ainda mantinha, por assim dizer, o físico embalado no choque moral; o cinema o libertou desse invólucro. Em suas obras mais progressistas, especialmente nos filmes de Chaplin, ele unificou os dois efeitos de choque num nível mais alto (Idem, p. 191-192).

A recepção por distração, para Benjamin, se relaciona diretamente com a percepção tátil. Ela é o oposto da recepção por contemplação, na medida em que não permite que o espectador reflita sobre a imagem que lhe é mostrada; é percebida coletivamente; de modo inconsciente. É um “momento de irreflexão”, no qual o público reage aos choques proporcionados pelo filme, como que tentando escapar de golpes provenientes das imagens. Por esse motivo a recepção do cinema implica no movimento oposto ao da concentração e recolhimento que caracteriza a contemplação: é distração, disseminação, desconcentração.

A contínua exposição do público à experiência dos choques, inerente à linguagem cinematográfica e constituinte da percepção tátil, é a base de um aprendizado cognitivo que permitirá ao homem habitar o mundo moderno, tendo em vista sua experiência de vida na metrópole moderna e no trabalho industrial:

O cinema é a forma de arte correspondente aos perigos existenciais mais intensos com os quais se confronta o homem contemporâneo. Ele corresponde a metamorfoses profundas do aparelho perceptivo, como as que experimenta o passante, numa escala individual, quando enfrenta o tráfico, e como as experimenta, numa escala histórica, todo aquele que combate a ordem social vigente (Idem, p. 192).

Desse modo, como veículo de percepção tátil e meio de um aprendizado gradual, o cinema permitiria “habitar ou habituar-se ao espaço e ritmo das grandes cidades e do trabalho industrial” (DAMIÃO, 2008, p. 154). É necessário ressaltar que o hábito não é uma categoria que visa tornar o público passivo e acomodado, mas “uma forma de conhecer e aprender por meio da percepção sensorial – ótica e tátil – unido ao modo de recepção disseminado e lúdico da distração” (Idem, ibidem).

A partir da análise de Benjamin também encontramos no cinema um valor terapêutico ligado a filmes como os do Camundongo Mickey e os de Chaplin, sobretudo na primeira versão do ensaio. Esse valor terapêutico relaciona-se, tal como o hábito, com o inconsciente do homem e as ações que este promove.

É evidente, pois, que a natureza que se dirige à câmera não é a mesma que a que se dirige ao olhar. A diferença está principalmente no fato de que o espaço em que o homem age conscientemente é substituído por outro em que sua ação é inconsciente (BENJAMIN, 2011, p. 189).

O inconsciente que Benjamin menciona nessa passagem não é o inconsciente pulsional freudiano, mas algo que ele chama “inconsciente ótico”. Para ele, ambos os inconscientes mantêm uma relação estreita entre si. A noção de inconsciente ótico se refere à capacidade do cinema de mostrar ao espectador, aquilo que lhe escapa ao olhar. Não apenas os detalhes mínimos do mundo físico captados pela objetiva da câmera, como também detalhes da vida psíquica do sonhador e do psicótico podem ser expostos nos filmes. Além disso, a experiência do cinema causa um profundo efeito na percepção do indivíduo, um impacto que não é percebido de imediato, mas que condiciona as respostas que este dará às exigências da realidade que se apresentam na modernidade.

Os filmes de Chaplin e do camundongo Mickey provocam na platéia um efeito de riso descrito por Benjamin como “progressista”. Um riso despertado por um “personagem do sonho coletivo”, como é o caso do Mickey, que age em um mundo no qual sua ordem não depende das leis da realidade às quais estamos submetidos. Nesse mundo essencialmente imaginário, os objetos se comportam como seres vivos ao mesmo tempo em que estes se comportam como objetos. A constante presença de “deformações, estereotípias, transformações e catástrofes” (idem, 190), bem como a violência gratuita, faz da realidade desses filmes um mundo de “psicoses, sonhos e alucinações” (idem, ibidem). Esses motivos são comuns ao gênero do grotesco, entendido como

uma forma estética que retrata, com o humor da sátira, o desordenamento do mundo, certo caos ou insanidade que não lhe é exterior, mas que é oculto na maior parte do tempo, de modo que, quando nos é mostrado, reagimos com um sorriso perturbado em um misto de ridículo e horror.

O mundo do grotesco é nosso mundo – e não o é. O horror, mesclado ao sorriso, tem seu fundamento justamente na experiência de que nosso mundo confiável e aparentemente arrimado numa ordem bem firme, se alheia sob a interrupção de forças abismais, se desarticula nas juntas e nas formas e se dissolve em suas ordenações (KAYSER, 2003, p. 41).

O grotesco, enquanto estilo ou categoria estética, é definido como aquilo que expõe em detalhes as forças obscuras que condicionam a realidade para subvertê-la completamente. A hilaridade que irrompe na multidão por conta dos motivos grotescos tem uma relação direta com o inconsciente ótico. O público comum tem acesso ao mundo do psicótico, do sonhador. Diante da realidade cada vez mais tecnicizada, do trabalho fabril segmentado e especializado, ter acesso, na experiência vivida no cinema, à variedade de catástrofes que o grotesco apresenta, torna-se terapêutico⁴ para o público, na medida em que este descarrega tensões que, caso amadurecessem, o levariam à psicose:

Se levarmos em conta as perigosas tensões que a mecanização, com todas as suas consequências, engendrou nas massas – tensões que em estágios críticos assumem um caráter psicótico – percebemos que essa mesma tecnização abriu a possibilidade de uma imunização contra tais psicoses de massa através de certos filmes, capazes de impedir seu amadurecimento natural e perigoso. A hilaridade coletiva representa a eclosão precoce e saudável dessa psicose de massa. A enorme quantidade de episódios grotescos atualmente consumidos no cinema constituem um índice impressionante dos perigos que ameaçam a humanidade, resultantes das repressões que a civilização traz consigo (BENJAMIN, 2011, 190).

Mais do que extrair orientações para o ensino de Filosofia na escola básica ou determinar como se dá a experiência estética na modernidade, nossa análise aqui procura tão somente indicar o modo como a percepção e recepção de objetos estéticos tende a condicionar, mesmo em nível inconsciente, os modos como o indivíduo lida com o real. Além disso, o aspecto terapêutico do cinema ilustra como as reações do sujeito frente a um espetáculo, quando adequadamente direcionadas, podem se tornar manifestações de resistência contra esse mesmo real ou contra as formas de opressão naturalizadas pela ordem social. Há aqui um tipo de aprendizado. Lento, inconsciente e também ambíguo, na medida em que o filme poderia servir para conscientizar o espectador de forças que regem secretamente sua vida, como a categoria do grotesco e o humor político/destrutivo de Cha-

⁴ Benjamin chega a falar em catarse, mas num sentido provavelmente bem distante do aristotélico

plin, ou para alienar mais eficientemente as massas, através de um espetáculo prazeroso e manipulador⁵.

Os riscos aos quais os espectadores do cinema no início do século XX (e poderíamos dizer o mesmo dos espectadores de hoje) estavam expostos não terão espaço na sala de aula. O momento de irreflexão que caracterizaria a experiência de distração, considerando a aula de Filosofia, daria lugar, tanto quanto possível, ao debate e à problematização desses objetos. É para evitar que os estudantes caiam na armadilha das imagens manipuladoras, da retórica perversa da mera imagem sem oportunidade de reflexão, que se faz necessário um trabalho de mediação da recepção das mesmas envolvendo o filosófico.

Nesse sentido, entendendo a prática pedagógica aqui proposta como um tipo de problematização do estético, podemos perguntar: Em que medida o uso do registro estético se relaciona com a formação do estudante? Em que medida essa metodologia satisfaz as expectativas de aprendizagem, no que se refere à formar um sujeito autônomo? Podemos entender a relevância da sensibilização que defendemos a partir do modo como o saber proporcionado por ela permite que os alunos lidem com o campo de adversidade que domina a dinâmica cultural e artística na modernidade: a indústria cultural.

INDÚSTRIA CULTURAL E FORMAÇÃO

O crescimento da cultura visual na modernidade, bem como a proliferação massiva de discursos ideológicos, exige um tipo de atitude filosófica crítica, capaz de questionar de forma adequada aquilo que é percebido. Nesse sentido, não apenas a arte é entendida como portadora de conhecimento, como uma percepção estética afinada com o regime de imagens da modernidade se mostra educativa. Ao tomarmos a realidade exterior à aula de filosofia como um meio no qual a cultura se desenvolve, o desdobramento de nossa pesquisa nos leva agora a entender o lugar da cultura na formação escolar, na medida em que um ensino de filosofia para a sensibilização envolve a capacidade de se orientar entre os diversos discursos e imagens disseminados na nossa contemporaneidade. Isso significa investigar a relação entre a problematização dos registros estético-artísticos e a sensibilidade para com a cultura que nos cerca, visando a autonomia do estudante.

O termo “cultura” não é facilmente definível. Assim, partiremos de um conceito mais raso de “cultura”, não propriamente filosófico, mas como se encontra definido num dicionário escolar. A

⁵ Essa posição em relação ao cinema é oriunda de Adorno/Horkheimer nas considerações sobre a indústria cultural, presentes na *Dialética do Esclarecimento*.

partir do desdobramento das propriedades deste conceito, introduziremos os questionamentos filosóficos pertinentes. Tal opção de exposição é similar ao trabalho conceitual que se desenvolverá na aula de filosofia, no qual as compreensões correntes dos estudantes – muitas vezes legadas pelo senso comum – serão lapidadas pela filosofia através da problematização e investigação filosóficas.

“Cultura”, no Minidicionário Escolar Aurélio, significa: “O complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições, das manifestações artísticas, intelectuais, etc., transmitidos coletivamente, e típicos de uma sociedade” (FERREIRA, 2000, p. 197). Tal definição enfatiza dois aspectos que nos interessam. O primeiro deles é o caráter total da cultura. Ela é um complexo que aglutina tanto a esfera artística e intelectual, quanto comportamentos e crenças, no que seria uma unidade determinada pela sociedade da qual é típica. O segundo aspecto diz respeito à transmissão coletiva que dá vida à cultura. Tal aspecto nos leva ao próprio significado da escola, como instituição formativa que visa legar às novas gerações o conhecimento oriundo da tradição, preservando, em maior ou menor medida, a abertura para o novo.

Recorrendo à obra *Dialética do esclarecimento* (1985) de Theodor Adorno e Max Horkheimer, encontramos contribuições importantes para pensar a transformação da cultura no capitalismo tardio, a partir do conceito de indústria cultural. O conceito de indústria cultural articula simultaneamente as esferas da cultura, da ideologia e da arte, na medida em que revela a apropriação que o mercado faz dos registros estéticos para reforçar condutas individuais e comportamentos sociais que satisfazem as exigências do capitalismo. Essa apropriação é um dos desdobramentos do esclarecimento, entendido como um projeto do pensamento ocidental, que visava libertar o homem do perigo das representações primitivas da natureza (a magia, o mito, a superstição) através da razão. “O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber” (ADORNO/HORKHEIMER, 1995, p. 17). Para caracterizarmos a indústria cultural, é necessário tratarmos brevemente de alguns aspectos do esclarecimento.

A técnica é a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho dos outros, o capital. [...] O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens (*idem*, p. 18).

A racionalidade desenvolvida segundo o esclarecimento se ocupa do conhecimento em virtude dos insumos que este fornece para a instrumentalização, por isso o conceito em questão é o de razão instrumental. A razão, na medida em que permite que o homem conheça os fenômenos, estabelece com a natureza uma relação de dominação, reduzindo-a a mero objeto. A racionalidade oriunda do projeto iluminista é também chamada “voltada para fins”, pois interessa a ela a utilidade

que o saber pode proporcionar. A relação de medo e cuidado com aquilo que era da natureza é substituída por uma relação que instrumentaliza a natureza, que a reduz a mero recurso passível de exploração.

Quanto mais a maquinaria do pensamento subjuga o que existe, tanto mais ela se contenta com essa reprodução. Desse modo, o esclarecimento regride à mitologia da qual jamais soube escapar. Pois, em suas figuras, a mitologia refletia a essência da ordem existente – o processo cíclico, o destino, a dominação do mundo – como a verdade e abdicara da esperança [...]. O mundo como um gigantesco juízo analítico, o único sonho que restou de todos os sonhos da ciência, é da mesma espécie que o mito cósmico que associava a mudança da primavera e do outono ao rapto de Perséfone (*idem*, p. 34).

Ao tentar derrotar os perigos representados pelo mito na superstição e no culto à natureza, o homem acaba caindo novamente na barbárie, pois a racionalidade voltada para fins cria um novo domínio de terror: o mundo administrado, burocrático e desencantado da vida moderna. O procedimento analítico-matemático que dá sentido às ciências naturais e lhes confere verdade, cria uma nova forma de totalidade, na qual encontramos elementos básicos das narrativas mitológica, como o processo cíclico e o destino como denominador primordial da existência. Com a racionalidade instrumental o homem vence a superstição, mas, com isso, reifica-se, se transforma em um dígito, um número, um objeto. Ele aceita um outro tipo de dominação, uma nova forma de sujeição ditada pela técnica e pelo consumo.

Segundo Adorno e Horkheimer, “o dominador comum ‘cultura’ já contém virtualmente o levantamento estatístico, a catalogação, a classificação que introduz a cultura no domínio da administração” (*idem*, p. 108). Nesta passagem, ele remete à uniformização que a cultura contemporânea promove e que não está desvinculada de uma tendência da racionalidade do tempo presente. A indústria cultural consiste num poderoso instrumento da ideologia, que produz cultura precisamente para ser consumida pela massa. Com ela, temos o caráter totalizante da racionalidade instrumental aplicada à cultura e levada às últimas consequências, na medida em que este tipo de racionalidade, ao se voltar para a esfera cultural, promove uma uniformização das manifestações artísticas.

As massas desmoralizadas por uma vida submetida à coerção do sistema, e cujo único sinal de civilização são comportamentos inculcados à força e deixando transparecer sempre sua fúria e rebeldia latentes, devem ser compelidas à ordem pelo espetáculo de uma vida inexorável e da conduta exemplar de pessoas concernidas. A cultura sempre contribuiu para domar os instintos revolucionários, e não apenas os bárbaros. A cultura industrializada faz algo a mais. Ela exercita o indivíduo no preenchimento da condição sob a qual ele está autorizado a levar essa vida inexorável. [...] Ao serem reproduzidas, as situações desesperadas que estão sempre a desgastar os espectadores em seu dia-a-dia tornam-se, não se sabe como, a promessa de que é possível continuar a viver (ADORNO/HORKHEIMER, 1985, p. 126).

No contexto da indústria cultural, não há espaço para o ócio na vida do indivíduo. O tempo que o indivíduo tem para si, em seu lar ou para o seu lazer, é empregado para torná-lo mais apto ao trabalho e à vida em sociedade e, assim, tornar as demandas da vida social suportáveis. O entretenimento da indústria cultural é um mecanismo adaptativo, um molde para comportamentos, crenças e gostos. A promessa de felicidade fabricada segundo os padrões comerciais do cinema e da propaganda operam como um ideal a ser alcançado por todo e qualquer indivíduo incluído no sistema.

A indústria cultural nivela a produção cultural na modernidade, situando-a numa média do que pode ou não ser consumido pela massa. A arte se vê capturada pela dinâmica do mercado. Ora, a versão mercadológica da arte nada mais é que a publicidade, que consiste numa instrumentalização do estético, da bela aparência, para ser mais preciso, como forma de condicionamento dos comportamentos e como estímulo ao consumo. Assim ela se torna útil, um bem de consumo, reificada tal qual as relações humanas, que agora mimetizam os padrões de beleza e comportamento ditados pela publicidade. São proporcionados diversão e prazer, ao mesmo tempo em que são vinculados, massivamente, clichês ideológicos. O que resta da obra de arte nessa era de empobrecimento da imaginação e da redução do estético à sua utilidade?

Todos são livres para dançar e se divertir, do mesmo modo que, desde a neutralização histórica da religião, são livres para entrar em qualquer uma das inúmeras seitas. Mas a liberdade de escolha da ideologia, que reflete sempre a coerção econômica, revela-se em todos os setores como a liberdade de escolher o que é sempre a mesma coisa. A maneira pela qual uma jovem aceita e se desincumbe do *date* obrigatório, a entonação no telefone e na mais familiar situação, a escolha das palavras na conversa, e até mesmo a vida interior organizada segundo os conceitos classificatórios da psicologia profunda vulgarizada, tudo isso atesta a tentativa de fazer de si mesmo um aparelho eficiente que corresponda, mesmo nos mais profundos impulsos instintivos, ao modelo apresentado pela indústria cultural. As mais íntimas reações das pessoas estão tão completamente reificadas para elas próprias que a ideia de algo peculiar a elas só perdura na mais extrema abstração: *personality* significa para elas pouco mais que possuir dentes deslumbrantemente brancos e estar livres do suor nas axilas e das emoções. Eis aí o triunfo da publicidade na indústria cultural, a mimese compulsiva dos consumidores, pela qual se identificam às mercadorias culturais que eles, ao mesmo tempo, decifram muito bem (ADORNO/HORKHEIMER, p. 138).

O papel da obra de arte na modernidade suscitou um interessante debate entre Adorno e Benjamin. A polêmica se instalou por conta do entendimento divergente que estes autores mostraram em relação à autonomia da obra de arte. Segundo Adorno, a obra de arte deve ser um domínio da vida inteiramente autônomo, de modo que ela não se curve aos imperativos da sociedade administrada, da racionalidade instrumental. É por não ser útil, por não ser possível cooptar a arte, que ela se torna a instância crítica privilegiada da sociedade burguesa. Benjamin, por outro lado, entende a obra de arte como um resultado de determinadas condições sócio-históricas, estando diretamente ligada ao meio em que é produzida. Peter Bürger, em “Teoria da vanguarda” (2012), resgata uma

importante citação de Benjamin para contextualizar essa discussão, mencionando o caráter negativo da cultura. “Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie”⁶ (BENJAMIN, 2011c, p. 225). A partir desta citação, podemos pensar que, um ensino que em alguma medida lide com a cultura através do estético, mais do que se opor em certa medida à massificação perpetrada pela indústria cultural, deve se atentar também para o custo humano presente na produção daquele objeto. Segundo Bürger, Benjamin não estaria condenando a cultura, mas “expressando antes a visão de que a cultura, até o presente, foi paga com o sofrimento daqueles que dela se acham excluídos” (BÜRGER, 2012, p. 81).

Desmascarar o encanto de uma imagem da vida cada vez mais asséptica, controlada, agradável, desconstruir o discurso ideológico, presente agora onde não pode ser lido, mas inconscientemente assimilado, como objeto ou como valor. Problematizar a imagem, a beleza, a harmonia. No texto final que dá nome à coletânea *Educação e emancipação*, Adorno fornece algumas sugestões de atividades pedagógicas a serem desempenhadas pela escola, na perspectiva “de uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 1995, p. 183), contra a ideologia que o próprio real se transformou:

Visitas conjuntas a filmes comerciais, mostrando-se simplesmente aos alunos as falsidades aí presentes; [...] imunizá-los contra determinados programas matinais ainda existentes nas rádios, em que nos domingos de manhã são tocadas músicas alegres como se víssemos num “mundo feliz”, embora ele seja um verdadeiro horror; ou então que se leia junto com os alunos uma revista ilustrada, mostrando-lhes como são iludidas, aproveitando-se suas próprias necessidades impulsivas (*idem, ibidem*).

Ao utilizar registros artísticos na sala de filosofia, tendo também como objetivo explicitar a manipulação existente na indústria cultural, devemos ter o cuidado de não reforçar um modo de recepção estética que se limite ao agradável. Em todo caso, o cerne de suas orientações se condensam numa formulação que julgamos muito profícua: “eu advogaria bastante uma educação do ‘tornar infecto’” (*idem*, p. 184). Lemos esta proposição de maneira análoga às considerações de Favaretto sobre o caráter cultural da disciplina de filosofia. Para ele, a filosofia é uma disciplina cultural, “pois a formação que propicia diz respeito à significação de processos culturais e históricos” (FAVARETTO, 2004, p. 50). Com ela:

Imagina-se que os jovens, munidos de sistemas de referência e estilos de interrogação, tenham condições de liberar os signos dos seus usos sequestrados pelo imaginário da cultura do consumo, deslocando-os das significações cadastradas e legitimadas pela forma da mercadoria (*idem*, 2004, p. 46).

⁶ A continuação da citação de Benjamin também nos parece provocativa para pensar a educação: “E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura” (*idem, ibidem*).

Como indica a citação de Favaretto, podemos fornecer na aula de filosofia os sistemas de referência e estilos de interrogação necessários para que os estudantes lidem com a realidade cultural exterior à aula de filosofia. Dizemos exterior à aula de filosofia, mas ela não está isenta de tal influência. Vemos em nossas atividades ao longo do estágio supervisionado o comprometimento dos estudantes com a leitura dos *bestsellers*, as referências do humor da grande mídia, a música pop do circuito comercial, etc. De fato, as constatações que podemos tirar a partir deste estudo nos permitem compreender as limitações que o conceito de indústria cultural coloca contra uma perspectiva de emancipação que ignora a dinâmica de instrumentalização e comercialização presente nos registros estéticos de nosso tempo. Esta conclusão enfatiza a importância da desconstrução dos registros estéticos naturalizados na cultura dita “de massa” e reitera nossa intenção inicial de proporcionar aos estudantes a capacidade de problematizar o que lhes é imediata e constantemente apresentado, na expectativa de que isso possa contribuir para a sua formação cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre as possibilidades que podemos extrair da análise do ensaio de Walter Benjamin sobre a obra de arte para o ensino médio, podemos, partindo da realidade pós-moderna⁷ de um mundo imerso em imagens, talvez, criar situações nas quais os alunos descubram a linguagem das imagens, mostrando sequência de filmes sem som; solicitando um exercício de expressão de um conceito por imagens que eles próprios produzam; mostrando como o padrão de beleza foi alterado na pequena história – de um século – dos filmes. Tais experimentos pedagógicos não puderam ser postos em prática no decorrer do estágio supervisionado por conta de algumas limitações inerentes às atividades do estágio.

No decorrer do estágio supervisionado, assumimos a sala de aula como professores em apenas um tópico durante todo o semestre, que foi disposto em uma ou duas aulas dependendo da organização de horários da escola-campo. Embora pudéssemos acompanhar as aulas do professor e dos colegas estagiários para que nos familiarizássemos com as turmas atendidas pela disciplina de Filosofia na escola-campo, este acompanhamento ainda se mostrou insuficiente para os fins deste estudo, visto não ter sido possível verificar o desenvolvimento dos alunos a longo prazo, nem em relação com outras disciplinas de sua grade curricular. Isso seria interessante para verificar se o modo como trabalhamos na disciplina de filosofia impactou de maneira ampla na formação destes

⁷ No sentido trivial do termo, sem qualquer compromisso com a discussão a respeito desse conceito polêmico.

estudantes, tanto em seu desenvolvimento a longo prazo, quanto no rendimento deles em outras disciplinas. As avaliações que propusemos nas aulas sob nossa regência ofereceram um retorno circunscrito, que elucida a assimilação dos estudantes apenas em relação ao tema filosófico por nós ministrado.

Um elemento que favoreceu este estudo foi a escolha dos temas filosóficos designados para nossa regência como professores na escola-campo. No estágio III, ficamos responsáveis pelas aulas sobre “Ideologia”. No estágio IV desenvolvemos uma aula sobre o tema “A crise da Razão”. Ambos os temas são caros aos filósofos cujas ideias estamos discutindo neste trabalho: Walter Benjamin, Max Horkheimer e Theodor Adorno. Essa confluência teórica – entre o que deveria ser ensinado aos alunos e o que o estagiário deveria pesquisar em seu estudo sobre o ensino de filosofia – enriqueceu a prática do estágio no planejamento e desenvolvimento das aulas.

Eventualmente seria interessante assistir a um filme inteiro, mas a escolha de trechos de filmes, para explorar sua linguagem e temas relativos à arte e aos padrões de beleza, seria um exercício interessante de percepção estética. Na medida em que, nesses exercícios de percepção estética, pudermos inserir os conceitos filosóficos, poderemos fazer desse trabalho, anteriormente descrito como uma sensibilização para o ensino de filosofia, uma ferramenta que efetivamente ensine filosofia. Outros registros artísticos também podem ser englobados além dos recursos audiovisuais, como poesias, fragmentos de prosa, imagens de obras de arte e peças publicitárias. Estes dois últimos registros foram os mais adotados por nós nas aulas de filosofia que ministramos, em virtude da duração e disposição das aulas na escola-campo, o que não nos permitiu utilizar recursos audiovisuais, tal como esse estudo foi primeiramente pensado⁸.

Infelizmente não foi possível abordar a relação entre emancipação, como autonomia, e o desenvolvimento de um repertório estético-crítico, no contexto do ensino de filosofia na escola básica. Que o ensino de filosofia deve conduzir a este ideal de autonomia, poucos discordarão. Que isso possa ser alcançado apenas com o trabalho desta disciplina, é algo que nos parece ingênuo. A responsabilidade de formar sujeitos autônomos exige, como destacado por Ceppas, “a referência crítica a uma visão de conjunto sobre os processos formativos em nossa sociedade” (CEPPAS, 2003, p. 99). Isto inclui uma séria reflexão sobre a escola enquanto espaço de formação, além do modo segundo o qual os saberes se formam e se difundem em nossa sociedade. Porém, pelo aqui exposto, a prática de uma problematização do estético na aula de filosofia se mostra profícua pelo fato de mo-

⁸ Durante as atividades do estágio IV tivemos a oportunidade de usar recursos audiovisuais nas aulas de filosofia cujo tema era *A crise da razão*. Porém, o uso de obras de arte do final do século XVIII e início do século XIX se mostrou mais rico para o tema filosófico tratado.

bilizar a apropriação dos conceitos filosóficos em função do real, a fim de sensibilizar o olhar dos estudantes para o mundo a partir de conceitos filosóficos.

Ao final deste estudo, percebemos que estamos reiterando a importância do posicionamento do professor de filosofia a respeito do significado de sua prática:

O professor deve planejar e organizar seu curso de acordo com o valor formativo que ele atribui à filosofia e à aprendizagem que ele espera que os alunos adquiram com a disciplina. Essa escolha, por sua vez, já implica uma concepção, por parte do professor, daquilo que consiste o trabalho filosófico, o que é a filosofia e o que é o filosofar (FELICIO/SILVA, 2013, p. 6).

O objetivo deste trabalho, portanto, poderia ser resumido a partir de duas perguntas dirigidas ao autor: “O que você entende por ensino de filosofia?” e, conseqüentemente, “Como você ensinaria filosofia no ensino médio?”. No esforço de sintetizar a metodologia que aqui se delineia, trata-se de uma perspectiva de ensino de filosofia que se preocupa também com a atitude e a formação estética dos alunos, com as ferramentas que lhes permitirão, de maneira intelectual, aprender e compreender as representações sensíveis na forma de imagens que permeiam a realidade exterior à sala de aula. Assim, não dispomos de outra forma de ensinar filosofia que não seja empregando as ferramentas conceituais da disciplina para que os alunos aprendam a problematizar e compreender os fenômenos culturais e artísticos que os cercam.

A PROPÓSITO DO CONCEITO DE IDEOLOGIA

Como parte das atividades da disciplina de Estágio III, foi nos concedida, pelo professor Evandson Paiva, a possibilidade de intervir no ambiente escolar, mais precisamente na sala de aula das 2^{as} séries, A e B, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE-UFG). Tal intervenção consistia em assumir o papel de professor, nos responsabilizando por um tópico do seu planejamento bimestral. Ficou a nosso cargo o tópico “Ideologia”. Tal tópico, pertencente à terceira unidade do livro didático (ARANHA e MARTINS, 2009), foi tratado em três aulas em cada uma das turmas, duas delas sendo conduzidas por nós, e uma conduzida pelo professor, seguindo nosso planejamento. O presente trabalho visa descrever e analisar criticamente a intervenção desenvolvida no CEPAE, entendendo-a como um experimento ou teste da metodologia que estamos investigando nesta pesquisa de estágio.

O objetivo de nossa pesquisa, em linhas gerais, é buscar um ensino de Filosofia cuja problematização e investigação teórica conduzam para uma sensibilidade, pressupondo que o elemento essencial da filosofia, o problema filosófico, pode ser encontrado de maneira privilegiada nos registros estéticos. Assim, devidamente selecionados e contextualizados pelo professor, os objetos estéticos seriam um componente essencial para o ensino de filosofia no nível médio, na medida em que trazem em si problemas que são tratados pela Filosofia.

A avaliação proposta consistia em estimular os alunos a exercitarem sua sensibilidade efetuando a leitura crítica de uma obra de arte presente no conjunto de imagens previamente selecionado (ANEXO IV). Mais do que meramente descrever a imagem ou falar da história do autor e da obra de arte em si, a proposta insistia em articular os elementos da obra de arte com o conteúdo estudado. Ou seja, eles deveriam se apropriar do conteúdo estudado e utilizá-lo em sua leitura da obra de arte. No caso do tópico estudado, tratava-se de investigar se os estudantes conseguiam identificar a oposição que uma determinada obra de arte faz contra uma determinada ideologia. Há neste comando uma dupla exigência de atenção. Atenção para com a obra de arte e o contexto no qual ela foi produzida, e atenção também para com a realidade exterior, empírica, a qual eles estavam submetidos⁹. Para tanto, a coletânea de obras de arte foi elaborada, em sua maioria, levando em consideração um conteúdo político e/ou de resistência que não fosse dema-

⁹ No caso de algumas obras de arte da coletânea, o contexto de produção da obra de arte era comum aos estudantes.

siadamente alegórico ou erudito, cujo acesso ao significado pudesse ser feito, minimamente, sem o auxílio de especialistas.

Devemos fazer uma ressalva a respeito do entendimento que os estudantes tiveram da avaliação. Parece ter havido um equívoco na explicação da atividade em relação à continuidade da mesma. O tópico “Ideologia” foi iniciado pelo professor Evandson Paiva, de modo que nossa participação foi disposta em três etapas:

1. A primeira delas, por nós ministrada, consistiu na apresentação do pensamento do jovem Marx, e o conceito de ideologia aplicado como crítica à religião (MARX, 2010). Na aula, os fragmentos foram lidos, explicados e debatidos juntamente com os alunos (ANEXO I).
2. A segunda etapa foi levada a cabo pelo professor Evandson, em uma aula por nós planejada. Nela, o que foi anteriormente exposto sobre a crítica da religião em Marx deveria ser sistematizado segundo uma das subdivisões do capítulo “Ideologia”, presente no livro didático, chamada “Características da Ideologia”. Esta sistematização seria feita pelos alunos em um exercício, durante o horário da aula, sob supervisão do professor (ANEXO II).
3. A terceira etapa, por nós ministrada, foi destinada a discutir a relação entre ideologia e arte, interpretando a última como crítica à primeira. Para tanto fizemos uma coletânea que foi exposta numa apresentação de slides, na qual cada um dos slides era discutido com os estudantes. Nos slides apresentados, foram dispostos ora uma única imagem, ora um par de imagens que mantinha alguma relação entre si (ANEXO III).

Nosso erro, talvez, foi supor que os alunos se atentariam para a complementaridade das aulas e perceberiam que haveria aí uma continuidade. Acreditamos que, na terceira etapa, os alunos elaborariam um trabalho levando em consideração, inclusive, os dois momentos anteriores, à saber, o modo segundo o qual Marx emprega o conceito de ideologia e as características do discurso ideológico. Tal não foi o caso. Seja por uma incompreensão dos alunos, seja pela falta de experiência do professor em formação, os textos entregues foram, em grande medida, repetições daquilo que foi apresentado em sala de aula.

Se tivéssemos de propor o modelo ideal de texto que gostaríamos de ter recebido dos alunos, destacaríamos os seguintes elementos: 1) identificar o discurso ideológico criticado na imagem escolhida; 2) retomar o conceito de ideologia, segundo o livro didático ou o fragmento do jovem Marx; 3) utilizar as características da ideologia, presentes no livro didático, para fundamentar o motivo pelo qual o discurso criticado é ideológico; 4) ana-

lisar o modo pelo qual a imagem executa a crítica, enfatizando algum detalhe da composição artística escolhida. Assim, a avaliação proposta enfatiza tanto um trabalho conceitual, com os pontos 2 e 3, quanto um trabalho de sensibilidade, segundo os pontos 1 e 4. Na maioria dos textos entregues, os estudantes priorizaram os pontos 1 e 4, ignorando o trabalho conceitual necessário dos pontos 2 e 3.

Dito isso, passamos à exposição de alguns dos textos produzidos pelos alunos, com suas respectivas obras, para demonstrar como eles perceberam e analisaram a ideologia ou, melhor dizendo, a crítica presente nas obras de arte.



Série “Inimigos”. Gil Vicente; 2005-2006

“Como observadora, acho que ele criou tal obra para remeter que tais figuras de autoridade, líderes, te limitam, impõe o que você, talvez, não concorde, mas é obrigado a aceitar. Essa obra nos faz repensar nas atitudes e atos que cada um desses líderes cometem e muitas vezes não percebemos, pois estamos alienados demais ou habituados demais”.

“Bandeira-poema”. Helio Oiticica; 1968.

“Se notarmos a imagem, veremos um fundo vermelho que, em minha opinião, está representando o sangue das pessoas que eram mortas por militares ao se rebelarem contra o estado. Também podemos notar um cidadão deitado ou morto na imagem, que pode estar representando a represália do estado contra a população”.



“I Shop Therefore I Am”. Barbara Kruger; 1987.

“O discurso ideológico que a obra critica é o consumismo, as propagandas que mostram a felicidade em materiais, carros, roupas. [...] Vivemos em uma sociedade capitalista, onde quem tem mais, vence quem tem menos. E em uma sociedade que perdeu seus valores e tem objetivos apenas relacionados com dinheiro”.



“Na sociedade atual, que se baseia no consumo, a frase ‘compro, logo existo’, como se fôssemos apenas robôs movidos pela ideia de que a felicidade pode ser comprada em produtos. Afinal, estamos na época em que nos estamos no sofá para assistir propagandas de produtos, novelas com as mesmas histórias. Pois quem não consome não existe, e só existimos porque consumimos”.

“Os Amantes”. René Magritte; 1928

“Qual é o conceito ideológico que René [Magritte] criticou com esta pintura? O conceito das aparências. O conceito ideológico de aparência é frequentemente retratado, seja em filmes, novelas, seriados, etc. Vários filmes colocam pessoas com padrões de beleza recomendados pela sociedade em seus trabalhos cinematográficos ou de publicidade, simplesmente para chamar a atenção do público. O significado da pintura é que não importa a aparência, não importa como a pessoa é por fora, mas como ela é por dentro”.





Grafito em parede de Londres (título desconhecido). Banksy; data desconhecida.

“Minha interpretação em relação a essa imagem, é a de que a história está sendo apagada rapidamente. As pinturas rupestres representam a história da humanidade, e o tempo que levamos para chegarmos na condição em que [hoje] estamos.

E o homem representa a mídia e os grandes poderosos da sociedade (principalmente os políticos), que querem ditar o que as pessoas devem fazer e fazendo com que a história seja como eles querem”.

“Operários”. Tarsila do Amaral; 1933.

“O quadro ‘Operários’ apresenta indústrias como ‘pano de fundo’ e muitas cabeças na frente, de diferentes desenhos, cores e formas que se simbolizam o conjunto dos operários nas fábricas brasileiras. Os rostos sobrepostos remetem à massificação do trabalho e às condições de vida nas cidades. [...] Todos os rostos têm uma mesma expressão facial, mostrando tristeza, cansaço, indiferença, inferioridade. Representam a verdadeira condição de trabalho em que estão submetidos. Tarsila critica o fato do crescimento capitalista e do preço alto que os trabalhadores tiveram que pagar, sem desfrutarem de nada”.



ESBOÇO DE UM PLANO DE DOCÊNCIA

O Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás - Filosofia, como o nome já sugere, define os conteúdos filosóficos (ou não) a serem ministrados nas aulas desta disciplina. Embora tenha como intenção uniformizar o ensino de filosofia no estado, definindo em quais autores, problemas filosóficos e conceitos o professor de filosofia deve se centrar, o presente documento falha em estabelecer uma adequada iniciação dos estudantes nos domínios da filosofia. Falamos em “iniciação” pois estamos nos preocupando com os estudantes oriundos do ensino fundamental que, na primeira série do ensino médio, terão de aprender a lidar com um novo registro de conhecimento, visto que a disciplina de filosofia, na rede estadual, não se encontra nos níveis anteriores ao ensino médio. Falamos também em “domínios da filosofia” pois esta, enquanto campo do conhecimento humano, implica um *modus operandi* específico para seu estudo. Considerando o local da Filosofia na formação dos estudantes da escola básica, bem como sua natureza específica enquanto campo do saber humano, pretendemos propor um plano de docência para o primeiro ano do ensino médio da disciplina de filosofia.

O plano de docência aqui proposto pode em grande medida parecer com aquilo que está no Currículo Referência. Porém, devemos destacar que tal documento prescreve uma quantidade exagerada de conteúdos e expectativas de aprendizagem a serem trabalhados na disciplina de filosofia. Um excesso de conteúdos que, neste momento da primeira série do ensino médio, remete a uma perspectiva exclusivamente histórica da filosofia, que abandona o caráter problemático que acreditamos ser essencial à disciplina. Os termos empregados pelo Currículo Referência também parecem corroborar esta leitura, uma vez que as expectativas de aprendizagem trazem uma série de competências para um mesmo conteúdo programático. “Pensar, discutir, analisar e sistematizar” são formulações recorrentes para um mesmo conteúdo, sem supor a apropriação deste pelos estudantes.

A tensão entre as competências gerais que podem ser desenvolvidas na disciplina de filosofia e a especificidade da mesma nos leva a alguns dos problemas comuns a respeito do ensino de filosofia hoje no Brasil. Problemas como o local da história da filosofia no seu ensino, se como centro ou referência; problemas referentes ao uso do livro didático e/ou texto filosófico na sala de aula; problemas ligados às possibilidades interdisciplinares da filosofia em relação às outras disciplinas; além de muitos outros que são oriundos da mesma tensão.

Como afirma Ceppas (2003), a filosofia no ensino médio - bem como nos níveis introdutórios do ensino superior de áreas distintas das ciências humanas - se caracteriza como uma disciplina introdutório-terminal, o que significa dizer que ela é o primeiro e, potencialmente, o último espaço

em que estes estudantes terão acesso a um ensino sistematizado da filosofia, como um momento privilegiado para estudá-la. Além disso, o ensino de filosofia nestes espaços está direcionado para aqueles que, em tese, não pretendem seguir o estudo da filosofia para o resto de suas vidas profissionais.

Dito isso, buscaremos propor aqui um plano de docência para a primeira série do ensino médio, nos valendo, sobretudo, do denominador comum de que, neste momento de entrada no ensino médio, devemos propiciar ao estudante uma introdução adequada e suficiente para que ele possa estudar a filosofia no futuro, seja na continuação do ensino médio, seja em algum momento no ensino superior (considerando que o aluno poderá optar por um curso que não esteja ligado às ciências humanas). Tal plano de docência também nos parece ser benéfico àqueles que um dia adentrem num curso superior de filosofia.

É necessário enfatizar que adotar a perspectiva que se preocupa com as competências ligadas ao estudo da filosofia não significa se deixar levar pela educação positivista de nosso tempo. Na medida em que o imperativo tecnicista e simplista imposto pelos recentes projetos de educação condiciona a prática docente, seja pela rigidez das normas institucionais ou pelos investimentos privados que complementam a renda do professor e os recursos da escola, expor as tensões presentes no campo da educação e da formação humana de nosso tempo é uma tarefa filosófica, cuja discussão pode ser explorada pelo professor.

Se a filosofia é um saber entre outros, ao qual pode-se conceder um lugar intencional e institucional na formação dos cidadãos, ela não pode, em função mesmo de sua especificidade, deixar de lado a reflexão mais ampla acerca do sistema de produção e difusão dos saberes em que se encontra. Também a geografia, a matemática e todas as outras disciplinas devem fazê-lo, na medida em que seu ensino também se pretende crítico e reflexivo (CEPPAS, 2003, p. 27).

A fala de Cepas retoma uma compreensão do que seja o papel das disciplinas em relação ao projeto de formação ampla proposto pela escola. Se debruçar criticamente sobre as orientações e normas que definem a atividade da escola e tornar isso um conteúdo de trabalho das áreas do conhecimento que aí atuam. Trata-se, antes, de tomar o veneno na dose certa, afim de que seu efeito seja o de um remédio.

Devemos começar circunscrevendo nosso plano no tempo que nos é proposto: 1 (um) ano letivo. Nosso projeto subdivide este prazo em 2 (dois) semestres. O primeiro semestre se dedica exclusivamente à pergunta: “O que é filosofia?”. O segundo semestre é um módulo aberto que pode

ser preenchido pelo professor de filosofia de acordo com suas posições filosóficas para o ensino da disciplina na escola básica. A divisão do ano letivo em 2 (dois) semestres de maneira que o professor possa superar as normas institucionais que regulam sua atividade em sala de aula.

O tópico do primeiro semestre, “O que é filosofia?”, deve direcionar-se não apenas ao desenvolvimento das competências necessárias ao estudo da filosofia, como os diversos registros nos quais a filosofia foi escrita. A natureza multifacetada do pensamento filosófico deve ser abordada fundamentando-se não apenas em sua história, no modo como foi elaborado, como também na relação entre o pensamento elaborado pelo filósofo da tradição e o que encontramos nos dias atuais. Por exemplo, ao abordar o tipo de leitura específico exigido pela filosofia, pode-se também tratar dos estilos de escrita praticados pelos filósofos, bem como da importância da leitura e da escrita no contexto atual. Assim, mais do que considerar a leitura e a escrita como meras competências, cujo exercício consistiria num treinamento, elas são tratadas em articulação direta com o pensamento e a linguagem, considerando estes como problemas filosóficos.

O segundo semestre pode ser dedicado a discutir qualquer problema de natureza filosófica que exija um recorte geral, que lide com mais de uma sub-disciplina da filosofia ou mais de um autor, que aborde um tema de inquietação da tradição filosófica perpassando os nossos dias. Para tal seleção do tópico do segundo semestre, o professor pode escolher aquilo que lhe aprouver. Pode adotar tanto uma perspectiva temática quanto histórica, desde que resguardados à esses registros a permanência do caráter problemático. Assim, o professor pode optar, inclusive, por seguir a disposição e organização de conteúdos presente no livro didático ou elaborar seu material, baseado em seu plano de docência, de maneira totalmente autônoma.

Para finalidades de exposição, vamos adotar como problema para o segundo semestre a pergunta “O que é erotismo?”. Entretanto, se tivéssemos de ofertar este segundo semestre em uma turma real, tendo os alunos já passado pelo semestre de iniciação, deixaríamos que a turma escolhesse o tópico do segundo semestre entre uma coletânea de problemas previamente selecionada. Assim, no momento da escolha, o professor já teria preparado todo o planejamento de textos, obras de arte, avaliação, planos de aula, etc.

Nosso plano de docência também preserva a possibilidade do uso de recursos estético-artísticos para enriquecer o tratamento das questões abordadas, seja no primeiro ou no segundo semestre. O modo com tais registros podem ser introduzidos na aula de filosofia depende do modo como o professor entende as relações desta com aquilo que foi culturalmente produzido em relação ao pensamento filosófico. As aulas sobre os estilos de escrita filosófica, na medida em que permitem retomar as relações da filosofia com a literatura, permitiriam uma aproximação frutífera com o do-

mínio do artístico. A desqualificação da sensibilidade em detrimento da racionalidade, de Platão até a teoria do conhecimento na Filosofia Moderna, poderia ser também um tema para as aulas¹⁰.

A limitação fundamental que nosso plano de docência encontra é a figura do professor de filosofia. Tal projeto pode ser levado a cabo apenas com um professor de filosofia cuja compreensão da disciplina abarque as relações dela com outras áreas do conhecimento. Um professor de filosofia aberto, um professor pesquisador, no sentido real do termo. Se pudermos nos apropriar de uma imagem benjaminiana, trata-se de um professor que pretenda, em cada tópico de seu planejamento, dispor os filósofos ao redor dos problemas filosóficos, como em uma constelação.

Seguindo o modelo de exposição do Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás - Filosofia, podemos expor nosso plano, ainda que grosseiro, do seguinte modo:

Primeira Série do ensino médio			
	<i>Expectativas de Aprendizagem</i>	<i>Eixo temático</i>	<i>Conteúdos programáticos</i>
1º Semestre	Entender o nascimento da filosofia no contexto da antiguidade grega	O que é filosofia?	Do mito ao <i>logos</i>
			O nascimento da filosofia como “espanto” ou “admiração” (<i>Thaumázein</i>)
	Distinguir o discurso filosófico dos demais registros discursivos		Opinião e Ciência
	Identificar os diversos registros escritos da filosofia		Filosofia, Ideologia e Religião
	Desenvolver o raciocínio lógico e argumentativo à partir da prática de escrita		O estilo na escrita filosófica
	Compreender o local da história da filosofia na cultura ocidental		Noções de Lógica e técnicas de argumentação
			O significado da história da filosofia
			A filosofia e o pensamento científico
			O problema da filosofia oriental

¹⁰ Há um texto interessante sobre esta “tradição” presente em FABRIS, Annateresa; KERN, Maria Lúcia Bastos (orgs). *Imagem e Conhecimento*. São Paulo: EDUSP. 2006. Infelizmente não pudemos consultá-lo por conta da greve dos servidores, porém nos comprometemos em referenciá-lo adequadamente no próximo relatório.

Primeira Série do ensino médio			
	<i>Expectativas de Aprendizagem</i>	<i>Eixo temático</i>	<i>Conteúdos programáticos</i>
2º Semestre	Compreender o significado da ascese erótico-filosófica em Platão	O que é erotismo?	Eros no Banquete de Platão
	Entender a dinâmica das paixões na filosofia moderna		As paixões em Espinoza [ou em Hobbes]
	Identificar a relação entre sexualidade e poder na modernidade		A sexualidade em Foucault
	Caracterizar a relação entre o erotismo e a transgressão		Erotismo e transgressão em Bataille
	Discutir a questão dos gêneros na sociedade contemporânea		O feminismo de Judith Butler

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. *Educação e Emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: Introdução à Filosofia*. 4ª Edição. São Paulo: Moderna, 2009.
- ASPIS, Renata P. L.; FAVARETTO, Ceslso F.; GALLO, Silvio D. O. *Filosofia no Ensino Médio*. 2007. Série de 4 DVDs (DVD) (172 min.).
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: *Magia e Técnica, Arte e Política (Obras escolhidas I)*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 2011a; pp. 165-196.
- _____ A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: *Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012; pp. 09-40.
- _____ Pequena história da fotografia. In: *Magia e Técnica, Arte e Política (Obras escolhidas I)*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 2011b; pp. 91-107.
- _____ Sobre o conceito de história. In: *Magia e Técnica, Arte e Política (Obras Escolhidas I)*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 2011c; pp. 222-232.
- BÜRGER, Peter. *Teoria da Vanguarda*. Tradução de José Pedro Antunes. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- CEPPAS, Filipe. *Formação filosófica e crítica: Adorno e o ensino de filosofia em nível introdutório* (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Educação, 2003.
- COLI, Jorge. O sono da razão produz monstros. In: NOVAES, Adauto (org.). *A Crise da Razão*. São Paulo: Companhia das Letras; Brasília: Ministério da Cultura; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Arte, 1996, pp. 301-312.
- DAMIÃO, Carla Milani. Estéticas da recepção: possíveis associações entre percepção estética e educação. In: ZANOLLA, Silvia R. S. *Arte, estética e formação humana. Possibilidades e críticas*. Campinas: Editora Alínea, 2013 (no prelo).
- _____ O jogo desinibido com a técnica. Walter Benjamin: cinema, mimese, hábito e distração In: COUTO, Edvaldo; DAMIÃO, Carla Milani. (Org.). *Walter Benjamin. Formas de Percepção estética na modernidade*. Salvador: Editora Quarteto, 2008.
- FABRIS, Annateresa; KERN, Maria Lúcia Bastos (orgs). *Imagem e Conhecimento*. São Paulo:

EDUSP. 2006.

FELICIO, Carmelita Brito Freitas ; SILVA, Fernando Ferreira. Didática do ensino da filosofia: uma questão metodológica ou um problema filosófico?. In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 5., 2013, Goiânia, Anais... Disponível em: <<http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/vedipefinal/pdf/gt10/co%20grafica/Carmelita%20Brito%20de%20Freitas%20Felicio.pdf>>. Acesso em 13 fev. 2016.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Minidicionário da Língua portuguesa*. 4ª Ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

NOVITZ, David. Epistemology and Aesthetics. In: KELLY, Michael (ed.). *Encyclopedia of Aesthetics – Vol. 2*. New York: Oxford University Press, 1998; pp. 120-122.

ROUANET, Sérgio Paulo. *Édipo e o anjo: itinerários freudianos em Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1990.

ANEXO I

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
FACULDADE DE FILOSOFIA

Plano de Aula – 04/ 05 / 2015

Disciplina: Filosofia

Série: 2ª A / 2ª B

Ensino Médio

CH: 45 minutos/aula

Professor (a): Evandson Paiva Ferreira

Estagiário: Fernando Ferreira da Silva

Unidade Didática: 2ª Escala – O conhecimento

Tema: A Ideologia - 1ª Parte

Objetivo geral:

Apresentar o conceito de ideologia do jovem Marx em contraposição ao sentido equívoco ou comum do termo.

Objetivos Específicos:

- Problematizar a compreensão prévia que os estudantes têm do termo “ideologia”.
- Apresentar o conceito de ideologia do jovem Marx.
- Explicitar como o conceito de ideologia permite à Marx efetuar uma crítica à religião.

Conteúdo Programático:

- A equivocidade do termo Ideologia.
- O conceito de ideologia nos primeiros escritos de Marx
- A crítica à religião

Procedimentos/Metodologia:

Partindo da compreensão prévia que os estudantes tenham do termo “Ideologia”, a ser explicitada oralmente, pretende-se introduzir a noção marxista do conceito.

Além disso, abordaremos o uso deste como ferramenta de crítica social. Esta última etapa será feita através de uma citação de Marx (mais precisamente da *Crítica da filosofia do direito de Hegel*) presente no livro *Teoria da Vanguarda*, de Peter Bürger (vide Fragmento), estendida de acordo com o escrito original, *Crítica da filosofia do direito de Hegel* (MARX, 2010). Tal citação será lida e analisada, frase por frase, com os estudantes.

Ao final da aula, será proposta aos estudantes a leitura do capítulo *Ideologias* (Capítulo 10 da Unidade 3) do livro didático *Filosofando*, a ser feita em casa, como requisito para a realização da atividade em sala na próxima aula da turma (na sexta-feira dia 08 de Maio de 2015).

Recursos e meios:

- Notebook
- Datashow
- Quadro negro/branco
- Giz/pincel
- Imagens publicitárias e manchetes de jornal diversas
- Fragmentos de texto em apresentação de slide

Avaliação

Não há proposta de avaliação para essa aula. Há apenas a indicação da atividade a ser feita na semana seguinte, para a qual a leitura do capítulo *Ideologias* do livro didático é imprescindível.

Bibliografia:

ARANHA, M. L.; MARTINS, M. H. P. *Filosofando: introdução à filosofia*. 4ª ed. São Paulo: Moderna, 2009.

BURGER, Peter. *Teoria da vanguarda*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

MARX, Karl. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo, 2010.

OBS: Cada aluno deverá receber uma fotocópia dos seguintes fragmentos em uma folha. Além disso, os fragmentos também estarão presentes na apresentação de slides da aula.

CITAÇÃO:

MARX, Karl. *Crítica à Filosofia do Direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo, 2010; p. 145-146.

A religião é a autoconsciência [Selbstbewusstsein] e o autossentimento [Selbstgefühl] do homem, que ou bem não ganhou a si próprio ou já se perdeu novamente. Mas o *homem* não é um ser abstrato acocorado fora do mundo. O homem - trata-se do *mundo do homem*, o Estado, a sociedade. Esse estado, essa sociedade produzem a religião, uma consciência invertida do mundo, posto que são um *mundo invertido* [...]. Ela [a religião] é a realização fantástica do *ser humano*, porque o ser humano não possui nenhuma verdadeira realidade. A luta contra religião é pois, indiretamente, a luta contra esse mundo, cujo aroma espiritual é a religião. A miséria religiosa é, a um só tempo, expressão da miséria real em protesto contra ela. A religião é o gemido da criatura oprimida, o estado de ânimo de um mundo sem coração, assim como é o espírito de situações das quais o espírito se acha ausente. É o *ópio* povo. A superação da religião, enquanto superação da felicidade ilusória do povo, é a exigência de sua felicidade *real*. A exigência de superação das ilusões sobre sua situação é a *exigência de superação de uma situação que requer ilusões*. A crítica da religião é portanto, em *germe*, a *crítica do vale de lágrimas* cujo halo é a religião.

A crítica arrancou as flores imaginárias dos grilhões, não para que o homem suporte grilhões desprovidos de fantasias ou consolo, mas para que se desvencilhe deles e a flor viva desabroche. A crítica da religião desengana o homem a fim de que ele pense, aja, configure a sua realidade como um homem desenganado, que chegou à razão, a fim de que ele gire em torno de si mesmo, em torno de seu verdadeiro sol. a religião é apenas o sol ilusório que gira em volta do homem enquanto ele não gira em torno de si mesmo.

[...] A *tarefa imediata da filosofia*, que está a serviço da história, é, depois de desmascarada a forma sagrada da autoalienação [*Selbstentfremdung*] humana, desmascarar a autoalienação nas suas *formas não sagradas*. a crítica do céu transforma-se, assim, na

crítica da terra, a *crítica da religião*, na *crítica do direito*, a *crítica da teologia*, na *crítica da política*.

ANEXO II

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
FACULDADE DE FILOSOFIA

Plano de Aula – 08/ 05 / 2015

Disciplina: Filosofia

Série: 2ª A / 2ª B

Ensino Médio

CH: 45 minutos/aula

Professor (a): Evandson Paiva Ferreira

Estagiário: Fernando Ferreira da Silva

Unidade Didática: 2ª Escala – O conhecimento

Tema: A Ideologia - 2ª Parte

Objetivo geral:

Executar uma avaliação que englobe o exposto sobre Marx na aula anterior e as características da ideologia presentes no livro didático, medindo não apenas a capacidade dos estudantes de associar os dois registros como também a compreensão do que foi exposto sobre as citações de Marx.

Objetivos Específicos:

- Aplicar as “Características da Ideologia” presentes no livro didático no caso do discurso religioso.

Conteúdo Programático:

- As características gerais da Ideologia.

Procedimentos/Methodologia:

O procedimento consiste em acompanhar a elaboração escrita da atividade proposta, junto com os alunos, no período de duração de uma aula, salientando eventuais dúvidas e lacunas teóricas deixadas. Caso a associação entre a explicação da crítica de Marx e as características presentes no livro soe demasiado artificial ou exigente, tornam-se necessários maiores esclarecimentos sobre o tema. Em todo o caso, a leitura prévia do texto do livro didático é essencial à atividade. O professor recolher a produção escrita ao final da aula.

Recursos e meios:

- Quadro negro/branco
- Giz/pincel
- Livro didático
- Fragmentos de texto presentes na apresentação de slide

Avaliação:

No livro didático *Filosofando* (página 121, para ser mais preciso), são apresentadas as características que definem o discurso ideológico. Tomando a posição defendida por Marx, que foi exposta nos fragmentos discutidos na última aula, identifique no discurso religioso cada uma das características da ideologia tal como apresentadas no livro didático:

- A. Naturalização
- B. Universalização
- C. Abstração e aparecer social
- D. Lacuna
- E. Inversão

Bibliografia:

ARANHA, M. L.; MARTINS, M. H. P. *Filosofando: introdução à filosofia*. 4ª ed. São Paulo: Moderna, 2009.

BURGER, Peter. *Teoria da vanguarda*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

MARX, Karl. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo, 2010.

ANEXO III

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
FACULDADE DE FILOSOFIA

Plano de Aula – 11/ 05 / 2015

Disciplina: Filosofia

Série: 2ª A / 2ª B

Ensino Médio

CH: 45 minutos/aula

Professor (a): Evandson Paiva Ferreira

Estagiário: Fernando Ferreira da Silva

Unidade Didática: 2ª Escala – O conhecimento

Tema: A Ideologia - 3ª Parte

Objetivo geral:

Propor uma leitura estético-filosófica da Arte como crítica à(s) Ideologia(s), enfatizando obras modernas e contemporâneas.

Objetivos Específicos:

- Distinguir os registros imagéticos da propaganda e da Arte
- Apresentar a hipótese de leitura de Adorno/Horkheimer sobre a Arte
- Contextualizar as vanguardas artísticas e sua influência na arte contemporânea.

Conteúdo Programático:

- O discurso publicitário e o discurso artístico
- A arte como crítica do real em Adorno/Horkheimer
- As vanguardas artísticas segundo Peter Bürguer

Procedimento/Metodologia:

“Poderia a arte ser uma crítica à(s) Ideologia(s)?”. Através desta pergunta metodológica, será apresentado e analisado um conjunto de imagens previamente selecionadas (vide Coletânea). Essas imagens serão analisadas uma a uma, algumas comparativamente.

te a outras de registro distinto, como a comparação entre obras de arte e peças publicitárias, bem como entre obras modernas e obras clássicas. Pretende-se, através do debate com os alunos, caracterizar a Arte como terreno da crítica à Ideologia.

Como material de apoio, os estudantes receberão uma folha com a referência das obras (Anexo I) que serão apresentadas com as devidas referências e/ou detalhes da análise. A referência teórica para análise das obras estará centrada na análise dos elementos artísticos mais evidentes na obra, visto que não é adequado adentrar em detalhes demasiado críticos por conta do pouco tempo da aula. Nesse sentido, Adorno e Bürger serão mencionados apenas oralmente para endossar essa possibilidade de leitura. Lembramos que fragmentos de ambos os autores estarão presentes na apresentação de slides.

Recursos e meios:

- Notebook
- Datashow
- Quadro negro/branco
- Giz/pincel
- Imagens de obras de arte e publicitárias; manchetes de jornal diversas

Avaliação

Será proposto aos alunos elaborarem, a partir da escolha de uma das obras apresentadas e discutidas na sala de aula, bem como das aulas precedentes sobre o conceito de Ideologia, uma redação entre 15 a 20 linhas com o seguinte delineamento:

Se a Arte pode ser interpretada como uma instância contrária à Ideologia, sendo por sua natureza uma crítica à sociedade, escolha uma das obras propostas na coletânea e explique como esta obra, em particular, critica uma determinada ideologia.

Trata-se de propor que os alunos identifiquem, na obra que eles venham a escolher, um discurso ideológico ao qual essa determinada obra se opõe. Os alunos terão um prazo de uma semana, ou seja, até dia 18 de maio, para entregar o trabalho.

Bibliografia:

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. São Paulo: Zahar, 1985.

BURGER, Peter. *Teoria da Vanguarda*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

Coletânea das obras citadas

1. Bandeira-poema [Seja Marginal, Seja Herói]. Helio Oiticica; 1968.
2. Operários. Tarsila do Amaral; 1933.
3. *I Shop Therefore I Am*. Barbara Kruger; 1987.
4. Série "Inimigos". Gil Vicente; 2005-2006.
5. *Study after Velázquez's Portrait of Pope Innocent X*. Francis Bacon; 1953. [Vide também: *Retrato de Inocencio X*. Diego Velázquez; 1650]
6. Retirantes. Candido Portinari; 1944.
7. *Tote Mutter aus Memento*. Willy Jaeckel; data desconhecida.
8. Os Amantes. René Magritte; 1928.
9. *Adolf der Übermensch*. John Heartfield; data desconhecida.
10. *The Eyes of Gutete Emerita*. Alfredo Jaar; 1996.
11. *Car Crashes Series* (diversos). Andy Warhol; 1963.
12. Grafite em parede de Londres (título desconhecido). Banksy; data desconhecida.
13. *L'Homme qui marche II*. Alberto Giacometti; 1960. [Vide também: *David*. Michelangelo; 1501-1504].

ANEXO IV

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO – CEPAE
FACULDADE DE FILOSOFIA

Plano de Aula – 22/ 01 / 2016

Disciplina: Filosofia

Série: 2ª A / 2ª B

Ensino Médio

CH: 1h30/aula

Professor: Evandson Paiva Ferreira

Estagiário: Fernando Ferreira da Silva

Unidade Didática: 4ª Escala – O conhecimento

Tema: A Crise da Razão

Objetivo geral:

Apresentar a crise da razão na modernidade a partir da falência do conceito de “esclarecimento”, segundo a análise de Adorno e Horkheimer no primeiro capítulo da obra “Dialética do esclarecimento”. Para a caracterização deste tema compararemos as obras de dois pintores do final do século XVIII e início do século XIX, a saber, Jacques-Louis David e Francisco de Goya.

Objetivos Específicos:

- Analisar comparativamente a obra dos pintores David e Goya, segundo o modo como estes expressam, em seus respectivos estilos, compreensões distintas de verdade e de razão.
- Explicitar o processo no qual o projeto moderno de esclarecimento deu origem à chamada racionalidade instrumental.
- Discutir a exploração e/ou dominação da natureza na modernidade, efetivada pelo pensamento científico da racionalidade instrumental.

Conteúdo Programático:

- Os elementos iluministas na pintura de Goya e David.
- O esclarecimento e seu desdobramento na racionalidade voltada para fins.

- Razão instrumental e exploração da natureza.

Procedimentos/Metodologia:

Partindo de fragmentos do primeiro capítulo da obra *Dialética do esclarecimento*, de Theodor Adorno e Max Horkheimer, intitulado “O conceito de esclarecimento”, discutiremos o desenvolvimento histórico desta tendência de pensamento enfatizando: 1) O esclarecimento como meio de oposição ao mito; 2) A relação de dominação que o esclarecimento estabelece com a natureza, e depois com os homens, através do saber científico; 3) A contradição que o conceito de esclarecimento expressa ao dar origem a um novo tipo de mito, resultante de uma racionalidade essencialmente técnica e, por fim, totalitária.

Para uma melhor caracterização destes elementos, analisaremos algumas obras de dois pintores europeus do final do século XVIII e início do século XIX, a saber, Francisco de Goya (1746-1828) e Jacques-Louis David (1748-1825). O objetivo da inclusão desses artistas se deve às diferentes concepções de razão e verdade que suas obras expõem. O primeiro exemplifica o embate entre a razão e o mito, no qual a razão acaba cercada por uma irracionalidade sem limites. As obras do segundo artista, por sua vez, demonstram uma técnica de pintura afinada com a racionalidade científica e progressista que caracterizou a corrente Iluminista.

Recursos e meios:

- Quadro negro/branco
- Giz/pincel
- Livro didático
- Fragmentos de texto e projeção de obras de arte em slide
- Fotocópias dos fragmentos para os alunos
- Notebook e projetor

Avaliação:

Como avaliação, será proposta a resolução do exercício número 08 na seção de “Atividades” (ARANHA, p. 209), da unidade *A crise da razão*. A questão, no livro didático, consiste na explicação de uma citação de Horkheimer e se encontra dividida em duas alternativas. Nossa proposta é que os alunos respondam às duas alternativas em um único texto, considerando também os fragmentos da *Dialética do esclarecimento* que serão entregues.

Bibliografia:

ARANHA, M. L.; MARTINS, M. H. P. *Filosofando: introdução à filosofia*. 4ª ed. São Paulo: Moderna, 2009.

ADORNO, Theodor W./HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

COLI, Jorge. O sono da razão produz monstros. In: NOVAES, Adauto (org.). *A Crise da Razão*. São Paulo: Companhia das Letras; Brasília: Ministério da Cultura; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Arte, 1996.

ANEXO V

O conceito de “esclarecimento” segundo Adorno e Horkheimer

Fragmentos da obra *Dialética do Esclarecimento*

- ❖ “O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber” (ADORNO/HORKHEIMER, p. 17).
- ❖ “A técnica é a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho dos outros, o capital. [...] O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. [...] Só um pensamento que se faz violência a si mesmo é suficientemente duro para destruir os mitos” (*idem*, p. 18).
- ❖ “De agora em diante, o ser se resolve no logos – que, com o progresso da filosofia, se reduz à mônada, mero ponto de referência – e na massa de todas as criaturas exteriores a ele. Uma única distinção, a distinção entre a própria existência e a realidade, engolfa todas as outras distinções” (*idem*, p. 21).
- ❖ “O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem da ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las” (*idem*, *ibidem*).
- ❖ A universalidade dos pensamentos, como a desenvolveu a lógica discursiva, a dominação na esfera do conceito, eleva-se fundamentada na dominação do real. É a substituição da herança mágica, isto é, das antigas representações difusas, pela unidade conceitual que exprime a nova forma de vida, organizada com base no comando e determinada pelos homens livres. O eu, que aprendeu a ordem e a subordinação com a sujeição do mundo, não demorou a identificar a verdade em geral com o pensamento ordenador, e essa verdade não pode subsistir sem as rígidas diferenciações daquele pensamento ordenador (*idem*, p. 25).
- ❖ O pensar reifica-se num processo automático e autônomo, emulando a máquina que ele próprio produz para que ela possa finalmente substituí-lo. O esclarecimento põe de lado a exigência clássica de pensar o pensamento porque ela desviaria do imperativo de comandar a práxis [...]. O procedimento matemático tornou-se, por assim dizer, o ritual do pensamento. Ele se instaura como necessário e objetivo: ele transforma o pensamento em coisa, em instrumento, como ele próprio o denomina. [...] Para o positivismo que assumiu a magistratura da razão esclarecida, extravagar em mundos inteligíveis é não apenas proibido, mas é tido como um palavreado sem sentido (*idem*, p. 33).
- ❖ Quanto mais a maquinaria do pensamento subjuga o que existe, tanto mais ela se contenta com essa reprodução. Desse modo, o esclarecimento regride à mitologia da qual jamais soube escapar. Pois, em suas figuras, a mitologia refletia a essência da ordem existente – o processo cíclico, o destino, a dominação do mundo – como a verdade e abdicara da esperança [...]. O mundo como um gigantesco juízo analítico, o único sonho que restou de todos os sonhos da ciência, é da mesma espécie que o mito cósmico que associava a mudança da primavera e do outono ao rapto de Perséfone (*idem*, p. 34).