

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNESP - Campus de Marília
Faculdade de Filosofia e Ciências**

**Cinema, Educação e Filosofia:
Possibilidades de uma poética no ensino**

Paula Linhares Angerami

Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, como pré- requisito para a obtenção de título de Doutor em Educação. Área de concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira. Linha de Pesquisa: Filosofia e História da Educação no Brasil.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Angelo Pagni

Marília, 2014

Angerami, Paula Linhares

A587c Cinema, educação e filosofia: possibilidades de uma poética no ensino / Paula Linhares Angerami. – Marília, 2014.

124 f.; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2014.

Bibliografia: f. 120-124

Orientador: Pedro Ângelo Pagni.

1. Dewey, John, 1859-1952. 2. Cinema na educação. 3. Estética. 4. Filosofia. 5. Ética. I. Autor. II. Título.

CDD 371.33

Paula Linhares Angerami

Cinema, Educação e Filosofia: Possibilidades de uma poética no ensino

Marília, 25 de fevereiro de
2014.

BANCA EXAMINADORA:

1º Prof. Dr. Pedro Ângelo Pagni (ORIENTADOR)

(Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Marília)

2º Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha

(Universidade de São Paulo – Campus de Ribeirão Preto)

3º Prof. Dr. Sinésio Ferraz Bueno

(Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Marília)

4º Prof. Dr. José Fernandes Weber

(Universidade Estadual de Londrina)

5º Prof. Dra. Renata Maria Coimbra Libório

(Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Presidente Prudente)

MEMBROS SUPLENTE:

1º Prof. Dr. Doutor Alonso Bezerra de Carvalho

(Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Assis)

2º Prof. Dr. César Donizetti Pereira Leite

(Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Rio Claro)

3º Leoni Maria Padilha Henning

(Universidade Estadual de Londrina)

Dedico este trabalho aos meus pais, Iara e Camon

Agradecimentos

A etapa final da minha tese de doutorado é a lista de agradecimentos. Tarefa não muito fácil, já que corro o risco de não mencionar pessoas que partilharam desta jornada. Gostaria, portanto, de agradecer a todos aqueles que durante esses quatro anos fizeram parte da minha vida, e conseqüentemente da minha pesquisa, principalmente aqueles que puderam compartilhar comigo experiências estéticas e fizeram com que eu, na prática, pudesse compreender melhor este conceito.

Agradeço primeiramente ao meu orientador Pedro pela dedicação, paciência, orientação impecável, por me ensinar a ser precisa com os conceitos e enfim, por me impulsionar a crescer.

À banca examinadora, em especial ao Sinésio e ao Marcus Vinicius pelas contribuições no exame de qualificação. Aos outros membros, Renata, José, e aos membros suplentes, Alonso, César e Leoni.

À minha família, Iara, Camon, Evandro, Ignês, Edson, Steven e Karla, por sempre me apoiarem nas minhas escolhas e também pelo companheirismo, amor, paciência e acolhimento.

Agradeço a todos os meus amigos de São Paulo, por estarem comigo nos momentos doces e principalmente nos árduos. Pati, Helô, Ana, Vanessa e Dani pela parceria. Raquel, Jô, Jú e Domicio pela longa estrada. Dalva pelo apoio nos momentos de dificuldade. Otávio por me ensinar um pouco mais sobre cinema.

Aos meus amigos de Marília, Rúbia, Genivaldo, Alceu, Mila, por tornarem minha vida nesta cidade mais alegre. Em especial à Francine, pela imensa amizade demonstrada por uma cópia de chave.

Agradeço ao grupo de pesquisa Gepef e seu subgrupo; pesquisa acontece na troca. Um agradecimento especial ao Jonas, Martha, Anderson e Renata pela amizade.

À Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Marília, por me acolher como aluna.

Agradeço à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa de doutorado.

O cinema é um modo divino de contar a vida
(Federico Fellini)

RESUMO

O cinema é utilizado na educação, mas como recurso didático para atingir um objetivo educacional previamente determinado. Esta pesquisa tem como objetivo analisar as possibilidades de se recorrer ao cinema na educação, em razão de suas qualidades estéticas, mais especificamente em virtude da possibilidade de apropriação de determinadas obras cinematográficas por parte de professores, de modo a lhes proporcionar uma experiência qualitativa e reflexiva nos termos assinados por John Dewey. Para tal, abordaremos o cinema como parte de uma poética educacional que, indo além dos aspectos intelectuais, procura integrar os aspectos morais, éticos e estéticos do ser humano. Dessa perspectiva, por intermédio do método hermenêutico, analisaremos conceitualmente a estética, experiência qualitativa e pensamento reflexivo, tomando como referencial teórico a obra de Dewey. Concomitantemente, discutiremos a concepção de cinema estabelecendo relações com a análise do pensamento deweyano. Assim, verificaremos as potencialidades do cinema para alcançar uma experiência qualitativa e reflexiva sobre questões éticas.

PALAVRAS-CHAVE: Dewey, John, 1859-1952. Cinema na educação. Estética. Filosofia. Ética.

ABSTRACT

Cinema has been used in education, although in an instrumental way, as a didactic resource to reach a previously determined educational aim. This research will analyze the possibility of utilizing for education the esthetic qualities provided by cinema. Specifically, I will explore the possibility of teachers using selected films to provide to students a unique visual and auditory opportunity to observe and discuss a particular qualitative and reflective experience, along the lines recommended by Dewey. In order to accomplish this, I will discuss cinema as a component of the poetic of education, approaching the intellectual, moral, esthetical and ethical aspects of human beings. In that perspective, through the hermeneutic method, I will analyze and conceptualize esthetic, qualitative experience and reflective thought using Dewey as a reference. Following this, I will discuss in depth the concept cinema. The expected result is to verify the potentiality of cinema to provide a first quality qualitative and reflective experience about ethic's questions.

KEY-WORDS: Dewey, John, 1859-1952. Cinema in education. Esthetics. Philosophy.

Ethics.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1 – DA RECEPÇÃO NO BRASIL A UMA COMPREENSÃO DAS CATEGORIAS DE ARTE E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NO PENSAMENTO DE JOHN DEWEY	23
1.1 Nova frente às interpretações de John Dewey no Brasil.....	26
1.2 Uma interpretação da dimensão estética do pensamento de John Dewey à luz da compreensão de seus conceitos de experiência e arte	29
1.2.1 Significado da experiência.....	30
1.2.2 Significado da arte.....	33
1.2.3 Experiência estética.....	36
1.2.4 Integralidade e unidade da experiência.....	46
1.2.5 Pensamento qualitativo.....	48
CAPÍTULO 2 – O USO DA ARTE NA ARTE DA EDUCAÇÃO.....	55
2.1 A educação e a ressignificação da experiência.....	58
2.2 A educação enquanto possibilidade de ir além do seu sentido moralizante.....	59
2.3 Educação com vistas ao crescimento.....	62
2.4 Educação como necessidade social.....	67
2.5 O papel da educação no processo democrático.....	69
2.6 O pensamento reflexivo.....	71
2.7 O papel da filosofia no processo educativo.....	73
CAPÍTULO 3 - O CINEMA NA ARTE DE EDUCAR.....	76
3.1 O uso do cinema na educação: entre o instrumento didático e a estética.....	76
3.2. As particularidade do cinema.....	82
3.3 O conceito de experiência de Dewey e o cinema.....	83

3.4 O cinema e o seu vínculo com o cotidiano.....	87
3.5 A O cinema como sofisticação da linguagem comum.....	88
3.6 A percepção cinematográfica.....	91
3.7 O cinema e o processo educativo.....	93
CAPÍTULO 4. O CINEMA NA ESCOLA.....	97
4.1 Filme: A vida de David Gale.....	100
4.2 Filme: O homem que virou suco.....	105
4.3 Filme: Europa 51.....	109
4.4 Os filmes e a experiência estética.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS.....	120

INTRODUÇÃO

O interesse pelo cinema e pela filosofia perpassa minha vida profissional e pessoal. Profissionalmente, a trajetória educacional percorreu diversos caminhos pelo Programa de Filosofia para Crianças, criado por Ann Sharp e Mathew Lipman, levando-me ao desenvolvimento de um projeto de iniciação científica com esse tema. Fiz o mestrado na *Montclair State University*, NJ, U.S.A., onde se localiza o *Institute of Advancement of Philosophy for Children*. Em minha dissertação de mestrado, *Philosophy for Children: Philosophical Antecedents, Major Principles, Critical Evaluation and Proposed Extension*, sob orientação de Megan Laverty, analisei criticamente o programa, buscando algumas de suas raízes à luz de conceitos de Dewey (pensamento, comunidade e educação). Propus ainda a utilização de obras cinematográficas como instrumento para incitar investigações filosóficas.

Ao regressar do mestrado, atuei na rede estadual e, atualmente, trabalho com formação de professores no Programa de Filosofia para Crianças (PFC), criado por Mathew Lipman. O programa é composto por uma formação para o professor, um currículo e uma metodologia específicos: leitura de um episódio da novela filosófica, levantamento de perguntas filosóficas, escolha da pergunta e do tema para ser investigado, diálogo investigativo e filosófico e avaliação da comunidade investigativa, nome dado ao grupo de pessoas envolvidas nesse processo. Por essas vias, o programa se propôs desenvolver nas crianças habilidades de pensamento com o objetivo de que possam emitir melhor juízo de valor em suas vidas e solucionar problemas.

Inicialmente, pensei na apropriação do cinema de forma instrumental no Programa de Filosofia para Crianças como currículo alternativo para trabalhar com a metodologia criada por Lipman. Após a exibição da obra em questão, colocava-se uma pergunta filosófica determinada, e, diante dela, embarcávamos em um diálogo filosófico. Porém, ao ingressar no programa de doutorado em educação na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, sob orientação de Pedro Ângelo Pagni, e ao frequentar as disciplinas e participar do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Filosofia, problematizei essa instrumentalidade excessiva do PFC e da atividade pedagógica, em busca de maior espaço para uma poética educacional que, indo além dos aspectos intelectuais, procurasse integrar os aspectos morais, éticos e estéticos do ser humano. Descobri que quando a apreciação cinematográfica ocorre livremente, sem serem definidos as temáticas e os aspectos do filme que serão abordados, a

experiência pode ser mais profunda, surgindo questões pertinentes ao cotidiano e à própria vida dos espectadores (alunos e professores). Procuo fazer uma intersecção entre a filosofia e o cinema, permitindo que a arte adentre no campo educacional como meio de desencadear o pensamento reflexivo.

No Programa de Filosofia para Crianças, por intermédio da metodologia da investigação filosófica, os alunos estarão aprendendo a pensar melhor e desenvolvendo habilidades de pensamento com o objetivo de melhor solucionar problemas. Inicialmente, os problemas emergem das novelas filosóficas e dizem respeito às temáticas filosóficas, como, por exemplo, o que é real? Qual a diferença entre sonho e realidade? É possível que uma parte de mim esteja dormindo enquanto o resto está acordado? A ideia é que, a partir do levantamento dos problemas e da discussão filosófica dos mesmos, no futuro, tomando como base a mesma metodologia de pensamento, esses alunos terão desenvolvido as habilidades racionais que lhes possibilitarão solucionar outros problemas, não mais relativos às novelas filosóficas escritas por Mathew Lipman, mas aos problemas que emergem da vida no cotidiano, na sociedade; os problemas que se referem à vida adulta em comunidade.

Embora ofereça subsídios fundamentais para o desenvolvimento do pensamento filosófico, o Programa de Filosofia para Crianças prioriza os aspectos didáticos e metodológicos, mostrando-se extremamente instrumental, o que prejudica a poética educacional e artificializa demasiadamente os problemas a serem tratados (NUNES, 2006). Esta pesquisa surge do reconhecimento das limitações do programa – tornar artificiais os problemas a serem tratados e focar no desenvolvimento da racionalidade, não abordando os elementos artísticos e estéticos do pensamento e da prática educativa.

Neste programa, defende-se que, por intermédio de um método lógico e formal, os alunos fortalecerão e desenvolverão habilidades de pensamento a serem usadas em novas situações. Ou seja, a partir do método investigativo estritamente racional e de um pensamento lógico bem desenvolvido, será possível solucionar os problemas que emergem na vida, sejam estes problemas éticos, morais, emocionais, ou acontecimentos inesperados. Esse método desenvolverá o que Dewey denomina “pensamento reflexivo”, considerando apenas a dimensão lógica, racional ou metodológica sob a qual se assenta. Mas será que uma racionalidade fortalecida e um pensamento lógico, formalizado e coerente ajudariam a lidar melhor com questões éticas, com uma melhor condução da vida? Em que medida a lógica formalizada, pensamento dedutivo e a analítica desenvolvida de fato ajudam nas atitudes éticas? Como uma metodologia pode ser suficiente para solucionar problemas emergentes da vida que nem sempre são abarcados por uma lógica formal do pensamento?

Da mesma forma que a lógica compreendida como sinônimo de formalização do pensamento, não comporta todos os aspectos do pensamento reflexivo, uma metodologia racional bem desenvolvida tampouco solucionará todos os problemas enfrentados no cotidiano, frequentemente não compreendidos ou racionalizados e postulados em termos meramente argumentativos. Afinal, se formos pensar na lógica como uma área da Filosofia, verificaremos que ela trata de formas de argumentação, do modo como encadeamos o nosso raciocínio para justificar a partir de fatos básicos nossas conclusões e o que se pode ou não concluir a partir de certas informações. Significa avaliar os argumentos de modo a verificar se são válidos ou se são falaciosos, ou seja, se estão tão mal construídos que a conclusão não é uma consequência das razões apresentadas.

A lógica da formalização, inegavelmente, auxilia a fortalecer o pensamento, ajuda o sujeito a raciocinar coerentemente, sem falácias ou contradições. Auxilia a ética, portanto, pois várias ações e decisões, assim como preconceitos e juízos de valor, podem ser resultantes de contradições lógicas, de não observar todos os ângulos, possibilidades e consequências de determinado problema, tema ou situação em análise. Entretanto, a lógica da formalização não consegue abranger tudo, visto que não se constituiu como a única forma de racionalidade e não é capaz de abarcar todo o pensamento, impulsionando-nos a tomar decisões éticas. A lógica da formalização não necessariamente nos incita a crescer, a agir melhor, assim como não se relaciona implicitamente com a nossa vida e nossas questões.

O programa de Filosofia para Crianças, portanto, falha em relação a auxiliar os alunos a ter atitudes éticas, pois, embora se proponha discutir a ética, tendo inclusive uma novela filosófica específica para tal propósito (a novela Luiza), limita-se a examiná-la sob uma perspectiva meramente lógica e formal, privilegiando-a como racional e baseando nesse instrumento da razão a sua concepção de pensamento reflexivo. Nesse sentido, o Programa de Filosofia para Crianças não compreende outras dimensões do pensamento reflexivo, a saber, a moral e a estética, tampouco os aspectos qualitativos que lhe conferem unidade na reflexão da experiência educativa.

Embora o Programa de Filosofia para Crianças se constitua somente no modo como esse problema surgiu em nossa experiência profissional – e não o interlocutor a ser privilegiado por esta tese –, faz-se importante salientar esse seu limite para compreender a dimensão estética e os aspectos qualitativos do pensamento reflexivo, delimitados aqui como nosso tema. Essa crítica pode ser estendida a algumas interpretações do pensamento de John Dewey dentre os educadores brasileiros, como veremos no primeiro capítulo. Tanto o Programa de Filosofia para Crianças quanto alguns intérpretes de John Dewey compreendem

a sua Filosofia apenas como um método pedagógico ou, ainda, interpretam o seu conceito de pensamento reflexivo em sua dimensão lógica como sinônimo de formalização, como sendo esta a sua única racionalidade, desconsiderando as suas dimensões estética e qualitativa.

A lógica do filósofo John Dewey¹ também parece ser compreendida erroneamente, pois diz respeito a teoria da investigação e não a lógica formalizada do método dedutivo de pensar e ao método de exposição propício ao uso quando existe um conhecimento dado que necessita ser exposto por alguma razão. O pensamento, diferente de se restringir a essa lógica meramente formal, é investigativo e reflexivo para o filósofo estadunidense. A lógica para o filósofo diz respeito ao método investigativo. Cunha (2010) e Araújo (2008) apontam para o risco de compreender a lógica em seu sentido estritamente formal.

Nossa interpretação da concepção de pensamento reflexivo de Dewey procura ir além dessa sua restrição a uma lógica ou a um método pedagógico, quando o compreendemos em sua dimensão estética. Essa dimensão procura abranger aquilo que a interpretação lógica não consegue abarcar, dando ênfase aos elementos qualitativos do pensamento, que ainda poderiam se tornar conscientes de si mesmos para o sujeito. Assim, estaremos dando continuidade às investigações de autores como Jay (2005) e Pagni (2012), que compreenderam o pensamento desse filósofo a partir do seu conceito de experiência estética, ou de Hansen (2004) que aponta para uma possibilidade de poética no ensino, por compreender os aspectos éticos, estéticos e morais do educando; ou, mesmo, Garisson (1997), que amplia o conceito de lógica, acrescentando a dimensão estética.

A nossa hipótese é a de que, para lidar com questões éticas, não basta apenas um pensamento racional. É essencial uma afecção² que sensibilize para tais problemas. Tal afecção poderá ser propiciada pela arte quando ocorrerem experiências estéticas. Assim, no âmbito educacional, é possível recorrermos à arte, para oferecer aos agentes da prática educativa uma experiência de cunho estético que pode propiciar uma reflexão ética.

No caso da presente pesquisa, recorreremos à arte do cinema para verificar se a experiência do espectador com o cinema pode abarcar o pensamento qualitativo, se as

¹ Existe uma distinção entre a lógica enquanto sinônimo de formalização e a lógica deweyana que compreende a teoria da investigação. Para Dewey, a lógica compreende o processo investigativo e não diz respeito apenas aos aspectos formais do pensamento, mas também contempla os aspectos qualitativos, afetivos, emocionais e estéticos.

² A afecção é tratada no sentido de *affectio*. Os escolásticos definem dois sentidos para a afecção, um externo, procedente de coisas exteriores, e um interno, derivado de princípios íntimos. Nos dois casos, a afecção era compreendida como o resultado da influência de uma impressão sobre a mente, portanto, uma forma de excitação. É a forma como um objeto toca a sensibilidade do sujeito. Ou, ainda, uma alteração da sensibilidade que pode ser produzida por algo externo.

características peculiares do cinema lhe conferem tal possibilidade e em que medida essa experiência desencadeará o pensamento reflexivo. Uma vez verificadas essas questões, pretendemos discutir se, por intermédio daquele pensamento e de sua reflexividade, a perspectiva teórica advogada por John Dewey, assim reconstituída, poderia nos ser útil para compreender a utilização do cinema em sala de aula e para apresentar uma alternativa ao seu uso didático-instrumental, preservando as qualidades artísticas propiciadas pelo seu objeto e propiciando àqueles que o recebem uma experiência estética. A nosso ver, é essa experiência estética que propiciaria ao sujeito um pensar reflexivo capaz de produzir diferenças qualitativas nos modos de conduzir inteligentemente a sua existência, graças à afecção que sofre quando as imagens do cinema lhe são significativas e fazem-no dobrar-se diante de algumas questões éticas essenciais, obrigando-o a fazer escolhas, a assumir uma atitude diante da vida e a se posicionar no mundo.

Para tanto, os objetivos desta tese são os seguintes: 1) Examinar o conceito de arte, estética e experiência em John Dewey; 2) Examinar a proposta de educação como arte; 3) Mostrar que o cinema pode ser útil na educação como arte.

Em vista dos nossos objetivos, faremos interlocução com três campos. O primeiro diz respeito aos estudos sobre a interpretação do pensamento de Dewey, o segundo diz respeito aos estudos sobre arte e educação e o terceiro que relaciona o cinema à educação.

Em relação ao nosso primeiro campo de interlocução, na literatura brasileira, na recepção do pensamento de John Dewey no Brasil, durante o período da escola nova, seu método é interpretado como um método lógico ou pedagógico, de acordo com Cunha (1999) e Ribeiro (2006).

Sobre a aproximação da arte em geral na educação, temos como principal protagonista Ana Mae Barbosa. Segundo a autora, até os dias de hoje, os métodos de ensino da arte no Brasil são inspirados pelo pensamento de John Dewey³.

No que diz respeito ao terceiro campo de interlocução, a relação entre o cinema e a educação é muito estudada nos dias de hoje. Inicialmente, tal aproximação se dava por um viés da instrumentalidade, mas hoje existe uma tendência de estudos que privilegia o seu papel na formação estética em detrimento de seu uso didático-instrumental. Podemos destacar Bergala (2007) e Fischer (2011).

A presente pesquisa irá abordar o problema da experiência estética na formação dos alunos sob a ótica deweyana, mostrando a sua importância para o pensar reflexivo, para o uso

³ Esta tese da autora será discutida no capítulo 1 em que trataremos da arte.

da arte na arte de educar, independente de um campo disciplinar, e para uma experiência artística capaz de desenvolver uma pensamento qualitativo. E, para tanto, faremos interlocução com estas três áreas mencionadas.

Os limites para tal propósito poderiam ser apresentados por uma interpretação corrente de análise viabilizada por um ponto de vista lógico e pedagógico, rescrito este último a uma metodologia do ensino, corrente no pensamento educacional brasileiro. No entanto, haveria uma possibilidade de abordá-lo se levássemos em conta uma outra interpretação, despertada recentemente por alguns autores norte-americanos (Garrison e Hansen) e brasileiros, que retomam uma via aberta no Brasil por Ana Mae Barbosa. Nesse sentido, os estudos em filosofia da educação poderiam se aproximar dos de arte e educação. Por intermédio desse viés, ao mesmo tempo que uma releitura de Dewey seria proposta, enfocando a educação como arte que se utiliza de outras artes, dentre as quais poderia estar o cinema, embora esta arte não tenha sido objeto de reflexão do filósofo estadunidense.

Utilizaremos da metodologia hermenêutico-reflexiva em relação ao estudo do material bibliográfico. Nesta abordagem, quando lemos um texto, não o entendemos e o apreendemos sem a mediação, é preciso olhá-lo profundamente e desenvolver uma interpretação. Esse método busca compreender o significado original de um texto ou obra:

Trata-se de apreender simplesmente o sentido, o significado, a perspectiva daquilo que nos é transmitido. Trata-se, em outros termos, de apreender o valor intrínseco dos argumentos apresentados, e isso da maneira mais completa possível. (GADAMER, 1998, p.59)

No método hermenêutico, em consequência dessa mediação, o sujeito dialoga com o objeto estudado, apresentando questões que são suas, de seu tempo histórico, e que não estão originalmente no objeto. E nesta perspectiva de dialogar com o autor, é possível de fazer uma aproximação entre os conceitos deweyanos e o cinema, diálogo este que o próprio autor não teceu. O método nos abre esta possibilidade de pensar novos conceitos e novas relações.

Ademais, o método, antes de enquadrar o objeto, faz o sujeito ser capaz de se compreender como tal e em seu devir. Por isso, consideramos que, por um lado, em razão de nossa experiência anterior com o programa de Filosofia para Crianças e com o Cinema, ao abordar o problema da presente pesquisa, contribuiremos para o campo de intersecção em que essa temática se insere, na Educação e na Filosofia, e para a nossa auto compreensão como educadores que atuam na atividade pedagógica com a proposta de uma educação filosófica

para as crianças e jovens. Por outro lado, ao interpelarmos o projeto de John Dewey sobre as possibilidades de a experiência reflexiva na educação ser propiciada pela arte, e particularmente pelo cinema, procuraremos expandir e discutir a atualidade de seu pensamento para esse propósito. E contribuiríamos ainda para deslocar o pensamento de John Dewey de um registro metodológico e reflexivo, pensando, a partir da experiência estética, uma poética de ensino.

Utilizaremos algumas categorias metodológicas descritas por Dewey, mais especificamente seu conceito de experiência e a relação entre teoria e prática, de modo a aprimorá-las, em razão da formulação do problema da presente pesquisa ter ocorrido da forma descrita por Dewey – de uma intuição, de uma problemática não fundamentada racionalmente. A proposta inicial era trabalhar com o cinema instrumentalmente, porém surgiu a seguinte questão: é possível haver uma experiência estética a partir da apreciação de filmes? O cinema pode ser utilizado na escola sem perder suas características de arte, e, portanto, seu sentido estético? Essas características auxiliariam o pensar reflexivo? A partir de categorias de experiência de Dewey, confrontadas com a análise sobre o cinema como obra de arte, daremos sustentação à hipótese da presente pesquisa: investigar as possibilidades do uso do cinema em sala de aula como experiência estética que desencadeie o pensamento reflexivo sobre questões éticas.

O percurso do nosso trabalho será o seguinte: No primeiro capítulo abordaremos a recepção do pensamento de John Dewey no Brasil e desenvolveremos as noções de arte, pensamento qualitativo e experiência estética para John Dewey. No segundo capítulo trataremos da arte de educar, o seu vínculo com o pensamento qualitativo e a possibilidade do processo educativo ultrapassar os limites da moralidade, atingindo assim a ética. No terceiro capítulo focaremos no vínculo do cinema com a educação, recorreremos a alguns cineastas para tratar da temática e tecer relações com os conceitos de John Dewey trabalhados anteriormente. No quarto capítulo apresentaremos exemplos de filmes que podem ser usados no âmbito educacional.

CAPÍTULO I

**DA RECEPÇÃO NO BRASIL A UMA COMPREENSÃO DAS
CATEGORIAS DE ARTE E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NO
PENSAMENTO DE JOHN DEWEY**

*O artista desempenha uma função muito
precisa neste mundo: esclarecer as coisas.*

Roberto Rossellini

O pensamento de John Dewey recebeu interpretações distintas em sua recepção no Brasil no período da escola nova. Conforme demonstrado por Cunha (1999):

Existe no campo educacional um curioso fenômeno da recontextualização – expressão cunhada por Bernstein (1996) – que pode ser entendida como a transmutação de ideias, conceitos e mesmo teorias para adequá-las a metas educacionais. Deste modo, neste processo que parece inevitável aos educadores, as concepções de um teórico podem ser tomadas dos nos mais variados sentidos, desde os mais fidedignos até os mais impróprios, bastando, para tanto, que sejam adequadamente arranjadas para atender aos desígnios de quem escreve e das circunstâncias em que o faz (CUNHA, 1999, p.44).

Ribeiro (2006), na mesma linha de Cunha, afirma que, durante o período de 1930 a 1964, o pensamento educacional brasileiro recebeu grande influência de John Dewey, porém, há divergência em relação à interpretação que fazem do pragmatismo deweyano e de sua apropriação.

A autora faz um estudo da literatura da época com o intuito de analisar a recepção do pragmatismo de Dewey nos anos subsequentes ao Estado Novo, quando, de acordo com ela, “as interpretações e as apropriações dessa fonte teórica, desenvolvida por esse e por outros educadores brasileiros, tornam-se mais diversificadas, em razão do debate político educacional e pedagógico, ganhando as páginas dos periódicos educacionais, entre 1944 e 1964” (RIBEIRO, 2006, p. 8). São delimitadas duas tendências de interpretação do pensamento de John Dewey; uma que limita o pensamento de Dewey a uma teoria pedagógica e outra que o considera mais atinente à filosofia da educação.

Newton Sucupira (1960), por exemplo, compreendia o pensamento de John Dewey a partir de sua noção de experiência, conferindo a esta “um sentido metafísico e ontológico”

(RIBEIRO, 2006, p. 56) que, de acordo com a autora, não era assumido pelo próprio John Dewey, mostrando como a sua recepção em nosso país o teriam distorcido até certo ponto ou, mesmo, o recontextualizado e, enfim, recriado. Esta interpretação também criticou a apropriação meramente pedagógica de seu pensamento, compreendendo-o de um ponto de vista filosófico, que pensa a relação da experiência com a natureza.

Ribeiro (2006) defende que a interpretação de Sucupira falha ao não contextualizar o pensamento de John Dewey “no âmbito de uma filosofia social e política, ou mesmo de uma filosofia da educação que possuíssem, necessariamente, um método de análise, uma lógica ou teoria da investigação” (RIBEIRO, 2006, p. 64). Por sua vez, considera que Anísio Teixeira reduz o pensamento de John Dewey a um instrumentalismo filosófico, pois “a filosofia seria aprimorada por intermédio do método científico, visando à constituição de uma sociedade industrial impulsionada pela ciência e pela democracia baseada em uma teoria política”. (RIBEIRO, 2006, p. 62) Por meio de uma lógica investigativa, tanto um quanto outro autor buscariam compreender os conhecimentos e refletir sobre as experiências de modo a decodificar o mundo, podendo ressignificá-lo e modificá-lo.

Um aspecto relevante da interpretação de Anísio Teixeira, porém, é o de relacionar os aspectos filosóficos e pedagógicos do pensamento de John Dewey. Conforme Ribeiro afirma:

Mais do que conferir apenas um sentido ético ao conceito de democracia, em que se assentaria a concepção democrática de educação, Anísio Teixeira parece compreendê-la como promotora de uma prática pedagógica que, no limite, seria política, começando pela escola e, gradativamente, irradiando-se pela sociedade. Seria política enquanto uma atitude moral, senão superior, ao menos marcada pelas situações relativas ao contexto em que seria produzida. (RIBEIRO, 2006, p.77)

Jayme Abreu (1958), na mesma vertente de Anísio Teixeira, compreende o pensamento de John Dewey como uma filosofia da educação capaz de abordar os aspectos relacionados aos valores humanos e capaz de orientar as práticas pedagógicas. Porém, limita a filosofia deweyana ao âmbito das práticas pedagógicas. Este autor procurava entender como eram os movimentos políticos e educacionais da época e como se davam as pesquisas educacionais.

Anteriormente a essa interpretação da recepção do pragmatismo no Brasil Cunha (1999) fez uma análise das ideias de Dewey difundidas na década de 1950, tendo como fonte a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, periódico do INEP. O autor apontou duas direções distintas das interpretações dadas ao pensamento de John Dewey: uma representada

principalmente pelos teóricos Anísio Teixeira e João Roberto Moreira, e a outra vertente representada principalmente por Luiz Alves de Mattos. Na primeira interpretação, o pensamento de John Dewey foi compreendido como uma filosofia que envolve uma teoria da investigação, em que “o pensamento tem função instrumental no processo iniciado numa situação de perplexidade ou dúvida e concluído no estabelecimento de uma solução”. (CUNHA, 1999, p. 45) De acordo com Cunha (1999), Anísio Teixeira pensava que a ciência era imprescindível à filosofia, então compreendida como uma “disciplina que propicia discussão constante sobre a vida humana e não como um dogma definidor de uma verdade eterna e imutável” (CUNHA, 1999, p. 45). Esta concepção de filosofia e de ciência teria tido como inspiração a teoria lógica de John Dewey. O que nos pode fazer concluir que, segundo tal interpretação, essa tendência interpretativa desse filósofo estadunidense focar-se-ia na teoria lógica deweyana, compreendendo-a erroneamente como a lógica da formalização do pensamento, não abordando os aspectos estéticos de sua teoria da investigação e, portanto, sugerir que desde o princípio estes aspectos de sua filosófica foram praticamente excluídos em sua recepção no Brasil.

Para essa vertente interpretativa, ainda, a filosofia embasada nos conhecimentos científicos serviria como

instrumento para melhorar nossa compreensão da vida. Este desvendamento efetivado por intermédio dos conhecimentos científicos serviria ao aprimoramento da educação pela qual poderiam ser melhor definidas questões essenciais para a convivência humana o que, por sua vez, resultaria no melhor aproveitamento da ciência mesma. (CUNHA, 1999, p. 45)

João Roberto Moreira, de acordo com Cunha (1999), pensava que a Ciência contribuiria nas investigações científicas e, assim, nos moldes de John Dewey, por meio da investigação, poder-se-ia pensar tanto a realidade brasileira quanto os problemas normativos. De acordo com Cunha, “os problemas educacionais eram temas das ciências sociais desde que estas fossem vistas sob o enfoque deweyano, contrário à dicotomia entre ciência, de um lado, e a filosofia, de outro”. (CUNHA, 1999, p. 48)

Na segunda interpretação, o pensamento de John Dewey é tido unicamente como um método pedagógico, desvinculado de toda a filosofia da educação. Ribeiro (2006) e Pagni (2012) apontam que esta é a interpretação mais aceita no âmbito educacional: a de que o pensamento de John Dewey se limita a uma pedagogia. Nessa direção, Luiz Alves de Mattos, segundo Cunha, situava o pensamento de John Dewey “na esfera estritamente pedagógica,

especificamente no interior da corrente educacional que estabelecia o planejamento como principal recurso a ser empregado na escola”. (CUNHA, 1999, p. 50)

As duas interpretações do pensamento de John Dewey apresentadas por Cunha são bastante recorrentes no campo da educação brasileira. John Dewey é estudado nos cursos de Pedagogia e, muitas vezes, utilizado como inspirador de métodos educacionais brasileiros, porém, em sua grande maioria, a interpretação que se faz do autor diz respeito a um método de ensino e não propriamente a uma filosofia da educação. E, mesmo quando interpretado desse ponto, raramente, se reconstrói essa filosofia da educação à luz da dimensão estética da filosofia de John Dewey. Exceção a essa interpretação corrente se apresenta, no caso brasileiro, abordada por Ana Mae Barbosa, que vem protagonizando a emergência dessa interpretação pelo veio mais estético do pensamento deweyano e que tem circulado mais no âmbito das relações da arte com a educação, sendo muitas vezes pouco conhecido no âmbito filosófico-educacional, sobretudo, após a disciplinarização desse campo e, mesmo, da especialização daquele.

1.1 Nova frente às interpretações de John Dewey no Brasil

Desta perspectiva, Ana Mae Barbosa (2011) analisa em estudo recente o pensamento de John Dewey, mostrando o quanto influenciou todo ensino da arte no Brasil. Ao reconstruir historicamente o momento da implementação e de sua obrigatoriedade no país, a autora argumenta que a proposta do ensino de arte na educação primária e secundária ocorreu no início do século XX, seguindo os modelos e ideários propostos por Rui Barbosa em sua *Reforma do Ensino Secundário e Superior*, datada de 1882. Rui Barbosa se inspirou no norte americano Walter Smith para propor em sua reforma educacional um método de ensino que priorize a arte e o ensino do desenho em seu currículo.

O parecer de Rui Barbosa sobre escolas secundárias foi bastante difundido e usado nas escolas primárias. Este parecer deu grande destaque para o ensino do desenho e, de acordo com Ana Mae Barbosa, “até hoje nenhum projeto de lei concedeu mais de 50 linhas ao ensino da Arte ou ensino do Desenho que, na concepção de Rui Barbosa, são identificados.” (BARBOSA, 2011, p. 58)

Estas ideias tão presentes nos currículos de educação artística brasileira, de acordo com Ana Mae Barbosa (2011), chegaram filosoficamente mais bem informadas pela figura de

Anísio Teixeira. Na interpretação da autora, o movimento da escola nova, no qual Anísio Teixeira foi um dos percursores, incorporou a ideia deweyana de “arte como experiência consumatória”, ou seja, que a arte irá auxiliar a aquisição de conhecimentos e formação de conceitos, além de se caracterizar como a fase final de uma experiência. Ideia esta que, de acordo com Ana Mae Barbosa (2011), é um erro de interpretação do pensamento deweyano, pois a arte ilumina toda a experiência e não apenas o seu estágio final. A arte perpassa o todo da experiência que é completa, plena e satisfatória e não apenas uma fase da experiência que auxiliaria na aquisição de conhecimentos. A arte unifica a experiência e lhe confere sentido.

Para a autora,

algumas interpretações do conceito de arte como experiência consumatória exerceram grande influência nas escolas primárias do Brasil. A interpretação dada pelos educadores brasileiros a esse conceito é bastante similar à da Escola Progressiva dos Estados Unidos, isto é, a arte como meio de ajuda para o conceito e como fase final de uma experiência. (BARBOSA, 2011, p. 135)

Assim, a arte é compreendida como o meio pelo qual as crianças poderiam organizar e compreender conceitos trabalhados em outras áreas, integrando a expressão com diversas áreas do conhecimento.

Barbosa aponta que, no Brasil, as ideias deweyanas passaram a ser difundidas na arte a partir do artigo de Nereu Sampaio (1929), intitulado “Desenho espontâneo das crianças: considerações sobre suas metodologia”. Para a autora, as considerações metodológicas expostas por Sampaio, embasadas no pensamento de Dewey, mais especificamente em sua obra *The Schol and the Society*, são usadas até hoje nas aulas de artes. O foco de Sampaio (1929) era o de relacionar “a evolução mental da criança com a preocupação de Dewey de disciplinar os impulsos infantis através do reconhecimento e da reflexão.” (BARBOSA, 2011, p. 79)

Para a autora,

a imaginação é central na educação e na experiência estética de John Dewey. É a imaginação que projeta o significado além da experiência comum, e é uma característica humana gravada na textura da experiência da criança e do adulto. (BARBOSA, 2011, p.85)

Ana Mae Barbosa, além de relacionar o ensino da arte com o pensamento de John Dewey, também aponta para algumas interpretações equivocadas feitas por muitos teóricos

acerca do pensamento de John Dewey. Por exemplo, no entendimento da autora, Sampaio “interpretou a relação entre imaginação e observação como se a imaginação estivesse subordinada à observação e como se fosse necessário submeter progressivamente o espontâneo ao racional.” (BARBOSA, 2001, 83-84). Para Dewey, a experiência é integral, a imaginação e a observação estão interligadas, assim como o espontâneo e o racional; não ocorre uma coisa e depois a outra, a experiência é contínua e não dicotômica.

Numa direção menos equivocada, Barbosa aponta que o método de Perrelet, que chegou ao Brasil em 1929 para organizar o ensino público do Estado de Minas, possui grande influência de John Dewey. Esse método está centrado na ação e no movimento. Ele também considera que as ações e os movimentos são as bases para a reflexão. De acordo com Barbosa (2011), tal método se aproxima da ideia de pensamento qualitativo de John Dewey, pois existe certa expressividade e certos impulsos que antecedem a razão.

Dewey inspirou o conceito de arte-educação não apenas na Reforma Educacional de Pernambuco, mas em todo o Brasil. De acordo com Ana Mae Barbosa (2011), a partir da análise das publicações da época,

[...] pode-se afirmar que a influência de Dewey na Escola Nova brasileira veio principalmente de suas afirmações em *Experience, Nature and Art*, que apareceu em 1925. Nesse ensaio, ele afirma que é impossível estabelecer uma diferença significativa entre arte útil e belas artes, porque a arte, se for verdadeiramente arte, inclui necessariamente o instrumental, o aspecto útil. (BARBOSA, 2011, p. 145)

É importante ressaltarmos, porém, que embora o pensamento de Dewey tenha sido apropriado pelos educadores brasileiros adeptos da escola nova, em relação à arte, um aspecto muito importante de sua teoria não foi levado em consideração, a saber, ao caráter educativo da arte. De acordo com Ana Mae Barbosa,

é um reconhecimento da função de qualquer tipo de arte que pretende ser inovadora e que, portanto, precisa educar seu próprio público em novos modos de percepção. Assim, a arte é essencialmente educativa, não somente através de seu aspecto instrumental, mas através do consumatório e do instrumental fundidos na experiência. (BARBOSA, 2011, p. 147)

O caráter educativo da arte se deve ao valor que é atribuído à experiência, que é considerada em todo seu processo, não havendo assim uma fase da experiência que seja mais importante, ela é o todo. E esta experiência, quando for completa, será estética, única e neste

sentido será educativa, por distinguir-se das outras formas de experiências e por romper com os hábitos mentais.

Desta perspectiva interpretativa, parece ser possível observar não apenas a origem e o desenvolvimento da influência de John Dewey na constituição do campo de relações da arte com a educação, no Brasil, como também a demarcação de uma recepção de sua filosofia pela via estética, que coloca a experiência artística e o pensamento qualitativo como primordiais para a sua concepção pedagógica e filosófica-educacional. Apresenta dessa forma uma interpretação pouco explorada pelo campo da Filosofia da Educação, que pode revitalizar a recepção do pensamento de John Dewey, indicando outro modo de dele se apropriar, assim como propiciar sua ampliação temática, ao propor abordar questões referentes às relações da arte com a educação de um ponto de vista filosófico. É neste âmbito de investigação que esta tese de doutorado se insere, almejando contribuir para o aprimoramento da vertente interpretativa de John Dewey protagonizado por Barbosa (2001; 2011), indicando uma forma de sua interpretação que valorize a dimensão estética de seu pensamento no campo da Filosofia da Educação, no Brasil, e, especificamente, propondo um olhar filosófico sobre a utilização do cinema na educação.

É imprescindível delinear para tanto, neste capítulo, hermeneuticamente, a reconstrução dos conceitos do pensamento deweyano que corroboraram com esses propósitos, particularmente, as relativas à compreensão da experiência, da arte e da estética, como apresentado a seguir.

1.2. Uma interpretação da dimensão estética do pensamento de John Dewey à luz da compreensão de seus conceitos de experiência e arte

O conceito de experiência é central nas discussões de estética e arte de John Dewey. O autor tem uma visão holística e hegeliana da realidade, o que torna proibitivo discutir os conceitos isoladamente. Compreendemos os conceitos não apenas por intermédio da experiência, mas principalmente na relação e interação do sujeito com o ambiente natural e social. Além disso, a experiência humana só é compreendida holística e integralmente, pois não há separação entre corpo, alma, emoção, razão, impulso, ação, sujeito, objeto e subjetividade.

Na interpretação de Garisson (1997), Dewey tece críticas em relação a Platão, pois rejeita o dualismo entre o corpo e a razão, o natural e o sobrenatural, e considera a existência um todo único. O sobrenatural é compreendido como o natural que ainda não foi descoberto ou criado. A natureza humana é parte da natureza, e a humanidade é participante de um universo inacabado e sem fim. Dewey critica a separação platônica entre o mundo prático e o teórico, pois rejeita qualquer domínio metafísico com verdades absolutas e não questionáveis. As coisas são mutáveis, incertas, imprevisíveis. A visão hegeliana de Dewey significa que ele tem uma compreensão integrada da relação entre mente e natureza, sujeito e objeto do conhecimento.

Cunha (2001) afirma que para Dewey é central a noção de movimento, visto que para o autor o ser humano, a sociedade e a escola estão em contrante transformação. Esse conceito pode ser compreendido como “mundo em mudança” e o universo seria um lugar instável suscetível a transformações.

1.2.1. Significado da experiência

Para Dewey (1934), experiência é toda relação na qual o organismo e o ambiente saem modificados. A experiência humana é aquela à qual se atribui significado à relação, permitindo refletir sobre tal experiência. Por intermédio da experiência, o ser humano soluciona os problemas do cotidiano. Porém, não é possível prever todos os resultados nem ter garantias para o futuro. É possível aumentar a probabilidade de atingir o objetivo esperado por intermédio do acúmulo de experiências, mas não existe certeza absoluta em relação ao resultado esperado.

A experiência à qual Dewey (1934) se refere vai além do encontro do homem com a natureza, pois é por intermédio do elemento reflexivo que o ser humano é capaz de melhorar a qualidade das experiências e garantir a continuidade delas. As experiências humanas devem ser partilhadas e comunicadas, pois o significado do mundo e das coisas só tem sentido quando partilhado. A experiência que ocorre na interação do ser humano com a sociedade e a natureza é contínua e cumulativa porque ocorrem aprendizado e modificações. Por exemplo, uma vez que a criança queima a mão na chama de uma vela, ela jamais verá a vela da mesma forma; levará a aprendizagem para as futuras experiências e nunca mais viverá o estímulo da mesma forma, pois a experiência foi usada para o seu crescimento. Ela é considerada

significativa quando há aprendizagem, como no exemplo acima, se for relacionada a situações anteriores e possibilitar aplicabilidade nas situações futuras. A aprendizagem caracteriza-se como um movimento rítmico que ora traz desequilíbrio, quando o indivíduo se depara com uma situação nova e duvidosa, ora promove o equilíbrio, quando se finaliza algo. É a possibilidade do pensamento reflexivo que nos garante a aprendizagem e nos permite acumular experiências que, no futuro, nos sirvam de ferramentas.

Para Dewey, toda experiência começa de uma impulsão, que seria o primeiro movimento do ser para fora e para adiante, como:

A ânsia de alimento da criatura viva em contraste com as reações da língua e dos lábios que estão envolvidos no deglutir; é o voltar-se do corpo para a luz, como o heliotropismo das plantas em contraste com o acompanhar uma luz particular com os olhos. (DEWEY, 1934, p.144)

A “impulsão” faz que a experiência seja plena, pois é um movimento do ser em sua completude. Provém da necessidade e, com isso, visa a atingir uma conclusão a partir do que o meio proporciona. O movimento de impulsão leva o indivíduo a sair de si mesmo e ir em direção ao mundo, ao desconhecido; nessa busca, deparar-se-á com obstáculos e desafios. O meio apresenta certa resistência ao indivíduo, resistência que lhe proporcionará crescimento. Nesse processo, o ser toma consciência de seus impulsos, fazendo que “o ímpeto cego seja transformado em propósito; as tendências instintivas convertem-se em empenhos planejados e as atitudes do eu são impregnadas de sentido” (DEWEY, 1934, p. 145). Os impulsos do ser são usados como meio para atingir determinado objetivo.

Jay (2009) afirma que a origem da experiência encontra-se na impulsão, movimento este que compreende todo o organismo. As experiências completas, iniciadas pela impulsão a partir da necessidade, geram crescimento, pois fazem que o indivíduo reflita nas experiências anteriores, nos obstáculos enfrentados para dar significado à experiência atual, evitando se deparar com os mesmos empecilhos encontrados. A nova situação será

fruto da transformação da energia em ação refletida, mediante a assimilação dos sentidos vindos do leque das experiências passadas. A junção entre o novo e o velho não é uma simples composição de forças, mas uma recriação em que a impulsão atual ganha forma e solidez, enquanto o material antigo “armazenado” é literalmente ressuscitado, ganha vida e alma nova por ter de enfrentar uma nova situação. (DEWEY, 1934, p.147)

Essas experiências têm teor racional, pois há intencionalidade, planejamento, objetivo a ser atingido; é possível compreender o ser integral descrito por Dewey. Novamente é possível melhor compreender o significado do pensamento reflexivo de John Dewey, que parte de um planejamento, de um objetivo a ser atingido. Para Jay (2009), a experiência nos moldes deweyanos proporcionaria um retorno ao organismo vivo, e o pensamento reflexivo poderia dar sentido à ação humana, pois seria o responsável pela organização e articulação dos elementos advindos da imaginação e da sensibilidade. Assim, o próprio pensamento reflexivo, ao integrar e unificar todos estes elementos, também possui uma vertente estética.

Dewey não faz distinção entre as experiências artísticas ou científicas porque, para ele, todas as experiências têm teor racional e planejamento. Na pintura, nas ciências e na filosofia, pensar é recorrência do processo de afecção, algo que ocorre apenas na correlação com as experiências vividas. É claro que existe grande diferença entre o pensar de um pintor e o pensar de um cientista, mas ambos utilizam a racionalidade e a emoção, a reflexão e a criação para gerar uma ideia ou obra. A distinção entre eles é que, enquanto a função da arte é expressar ou revelar a natureza genuína das coisas, a da ciência é formular e fornecer instruções. A abstração na ciência e na arte ocorre distintamente. Na ciência acontece em prol da afirmação eficaz, enquanto na arte se dá em prol da expressividade do objeto. A atividade científica e a artística são intelectuais, pois o artista tem de pensar, ver o que já foi feito e o que será feito a seguir.

O pintor tem de vivenciar conscientemente o efeito de cada pincelada que dá ou não saberá o que está fazendo, nem para onde vai o seu trabalho. Além disso, tem de discernir uma relação particular entre o agir e o suportar em relação ao todo que deseja produzir. Aprender tais relações é pensar, uma das modalidades mais exigentes do pensamento. (DEWEY, 1934, p. 124)

Dewey não atribui ao pensamento as atividades meramente intelectuais, pois a criação artística exige o pensar, e o intelecto não se limita a um tipo específico de signos verbais e palavras. “Pensar efetivamente, em termos das relações entre qualidades, é uma exigência tão severa ao pensamento quanto pensar em termos de símbolos verbais e matemáticos” (DEWEY, 1934, p. 125). Nesse sentido, quando analisamos essa concepção deweyana de experiência artística que, similarmente à científica, é fruto de um pensar e possui elementos de racionalidade, emoção, reflexão e criação, novamente, concebe-se o sujeito da prática educativa numa perspectiva holística, deslocando a educação de uma mera racionalidade única para outras racionalidades que também devem ser fortalecidas e desenvolvidas. Por

intermédio da arte e, particularmente, do cinema, o educando poderia se desenvolver mais plena e livremente, desenvolvendo não apenas sua racionalidade, mas experiências que possibilitassem a intersecção entre as diversas racionalidades e áreas do conhecimento. Racionalidades e áreas não fragmentadas, mas que se correlacionam, para que, a partir dessa experiência estética, os sujeitos tomem atitudes éticas.

As experiências científicas, artísticas ou filosóficas, quando se reportam às experiências passadas, recebem o nome de ato expressivo, o que não significa dar vazão a qualquer impulso, mas a

uma ânsia de dentro para fora, aquilo que se avoluma precisa ser esclarecido e ordenado, incorporado aos valores de experiências anteriores para poder tornar-se um ato expressivo. E esses valores não são chamados a entrar em ação a não ser por objetos do meio que ofereçam resistência à descarga direta de emoção e impulso. A descarga afetiva é uma condição necessária, mas não suficiente, de expressão. (DEWEY, 1934, p. 148)

O ato expressivo seria definido como a elaboração de tal turbulência, desenvolvendo-a até a conclusão. No ato expressivo está implicada a racionalidade, ou seja, a emoção e o impulso são ordenados para se alcançar um objetivo.

1.2.2 Significado da arte

A experiência estética difere da experiência artística. Isso porque a segunda está envolvida na produção de algo por meio de um artifício, enquanto a primeira tem sua origem no afeto que a qualifica ou, mais precisamente, na transformação das *experiências* em uma única experiência que afeta o indivíduo e lhe atribui significado. Nessa diferenciação, a arte seria atividade “natural” – espontânea e não intencional – que se submete a uma transformação na medida em que é executada como meio para atingir um resultado conscientemente pretendido. Essa transformação marca todo o ato artístico. No ato expressivo, algo natural, impulsivo e emocional transforma-se em intencional. É isso que caracteriza a expressão e, particularmente, a sua forma artística.

Na expressão artística, que ocorre como o ato expressivo, o material é empregado como veículo e é intrínseca a ligação entre ambos. A arte sempre utiliza materiais naturais, que são inatos ou habituais. O natural, diz Dewey,

se torna um veículo a ser empregado, em vista de um lugar e papel, em suas relações, em uma situação inclusiva – tal como os tons se transformam em música ao serem ordenados em uma melodia. Os mesmos tons podem ser proferidos no contexto de uma atitude de alegria, surpresa ou tristeza, e podem constituir saídas naturais para determinados sentimentos. Tornam-se expressivos de uma dessas emoções quando outros tons constituem o veículo pelo qual um deles ocorre. (1934, p. 152)

Embora a expressão artística aconteça a partir da espontaneidade e da emoção, as experiências anteriores são imprescindíveis. As vivências prévias são impregnadas no indivíduo, reconstruídas e, conseqüentemente, possibilitam a existência dos atos expressivos espontâneos. A espontaneidade resulta de longos períodos de atividade. De acordo com Barbosa (2011), o conceito de ato expressivo implica a reconstrução das experiências por meio da reflexão. Também “é imprescindível um direcionamento da experiência, no sentido de um processo contínuo de expressão, desempenho e execução” (BARBOSA, 2011, p. 83). Como diz Dewey, “expressa-se no grau de sua espontaneidade, a união íntima dos aspectos da existência atual com os valores que a experiência anterior incorporou à personalidade” (DEWEY, 1934, p 164). Para o autor, a produção e a apreciação artística estão relacionadas. A expressão artística é a junção do ato expressivo com a expressão despertada pela obra finalizada. A obra de arte não pode ser vista apenas como objeto representativo que quer expressar algo, “a expressão como ato pessoal e a expressão como resultado objetivo estão organicamente ligadas” (DEWEY, 1934, p.180). Dewey critica as caracterizações atribuídas às obras: abstratas, individuais, subjetivas, objetivas e representativas.

Mais uma vez, Dewey rejeita a dualidade que os críticos de arte atribuem ao mundo. A obra de arte não pode ser considerada representação literal da realidade, pois existem diversos processos envolvidos na concepção artística, e as próprias experiências prévias do artista não possibilitam que ele execute uma representação literal, ou seja, “a representação pode significar que a obra de arte diz àqueles que a apreciam alguma coisa sobre a natureza de sua própria experiência do mundo: que ela apresenta o mundo em uma experiência nova que eles vivenciaram” (DEWEY, 1934, p. 181).

Dewey utiliza um quadro de Van Gogh para exemplificar que a obra de arte não é mera representação, tampouco tem significado distante da experiência. Ele diz que Van Gogh

almejou, mediante a apresentação pictórica de um material que qualquer pessoa do local poderia “observar”, que milhares já haviam observado, apresentando um objeto novo, vivenciado como tendo seu próprio significado singular. A turbulência emocional e um episódio externo fundiram-se em um objeto que não “expressou” nenhum dos dois separadamente, nem foi uma junção mecânica de ambos, mas expressou apenas o sentido do “profundamente desolado”. Van Gogh não despejou a emoção da desolação; isso seria impossível. Escolheu e organizou um tema externo, com vistas a uma coisa bem diferente – uma expressão. E na medida em que o conseguiu, o quadro tornou-se necessariamente expressivo. (DEWEY, 1934, p. 186)

A noção da obra de arte, de acordo com Dewey, é inerente à própria arte, pois faz parte da experiência imediata e, sendo a obra fruto de tal experiência, é significativa. Sua aceção não é dizer algo além de si mesma, não serve de metáfora para outra coisa, mas seu significado reside em sua própria existência e está imbricado nas experiências vivenciadas em sua execução e apreciação. A expressividade e o seu valor estético são a própria obra.

Embora nosso ponto central não esteja na produção artística, visto que nos limitaremos a discutir a relação do espectador com o cinema, ou seja, a recepção artística, é importante compreender o significado da criação artística para John Dewey, pois o seu conceito de experiência estética inicia-se com o ato criativo. A emoção estética da criação artística ocorre quando o pintor aproxima-se da paisagem com a mente cheia de experiências passadas. A partir dessas vivências, se comoverá diante da nova experiência, ou seja, a experiência imediata ocorre com a aprendizagem adquirida anteriormente. A natureza estética é definida a partir da emoção despertada por meio do objeto modificado em função das experiências prévias, “é uma emoção induzida por um material expressivo, e por ser evocado por esse material e estar ligado a ele, consiste em emoções naturais que foram transformadas” (DEWEY, 1934, p. 172). Quando a experiência estética acontece, somos capturados por uma harmonia mágica, e a impressão irracional vem em primeiro lugar. O impacto causado por uma obra de arte precede a racionalidade. Já a compreensão da obra começa a acontecer quando a experiência é guardada e cultivada, e a racionalidade entra em ação.

Para compreender a arte, para Dewey, é importante pensarmos na tríplice relação: da obra com o artista e o apreciador, pois a função da arte é a de comunicação. O artista vive no mundo e, diante das experiências que estabelece com este mundo, do ritmos das experiências cotidianas, produzirá sua obra. A sua produção artística comunicará ao apreciador algo deste mundo, que faz parte de um contexto e de uma sociedade. Para Dewey, a experiência estética proporcionada pela obra de arte perpassa tanto o produtor quanto o apreciador e a obra. A apreciação da obra não é passiva, a experiência é participatória, as etapas estão integradas e

interligadas. Assim, a função do artista não se reduz ao produtor e a função do apreciador não se reduz à apreciação.

O apreciador não será passivo, pois, ao contemplar uma obra de arte, terá a receptividade de algo que lhe estará sendo comunicado e, a partir de suas experiências anteriores, também ressignificará a experiência com a obra, sua imaginação entrará em ação para apreender aquilo que lhe estará sendo comunicado. Neste sentido, Dewey afirma que “não apenas a arte é em si uma operação de fazer e criar – uma *poiesis* expressa na própria palavra ‘poesia’ – como também a percepção estética requer um corpo organizado de atividades, que inclui elementos necessários à percepção plena” (DEWEY, 1934, p. 446).

A comunicação artística, portanto, envolve os três elementos: o artista, a obra e o apreciador. Não é possível pensar na experiência estética proporcionada por uma obra de arte sem pensar nos três agentes envolvidos nesta experiência, pois “a arte é sempre, na experiência, produto de uma interação entre os seres humanos e seu meio ambiente” (DEWEY, 1934, p. 407).

Essa relação é de tal forma importante que, quando nos propomos discutir a recepção artística do cinema, também estamos pensando na tríade artista, obra e apreciador, pois o cinema, assim como qualquer obra de arte, existe em função destes três elementos. Iremos nos basear na experiência que nos captura e causa impacto, que é anterior à racionalização, mais especificamente a certo móvel do pensamento reflexivo propriamente dito, na *aesthesis*. Ou seja, a certa situação que nos mobilizaria a pensar reflexivamente sobre questões que exigem uma atitude diante da vida.

1.2.3 Experiência estética

Para Dewey, a experiência estética está ligada às experiências cotidianas. Ele critica as teorias estéticas que limitam a obra de arte à parte da experiência e do contexto de quem a produziu: “quando os objetos artísticos são separados das condições de origem e funcionamento na experiência, constrói-se em torno deles um muro que quase torna opaca sua significação geral, com a qual lida a teoria estética” (DEWEY, 1934, p. 60). O conceito deweyano de estética é distinto do das teorias estéticas clássicas.

Dewey faz uma crítica a Kant em relação à razão pura. Em sua teoria do conhecimento, Kant coloca em xeque as certezas que temos diante de um conhecimento

verdadeiro, pois, segundo ele, é falsa a certeza de que existem conhecimentos verdadeiros, já que esses conhecimentos dependem de um critério que determina se o objeto em avaliação corresponde, de fato, a determinada definição de verdade. Não é possível adquirir um conhecimento verdadeiro apenas pelas evidências das certezas intuitivas e verdadeiras. Tampouco o critério de verdade do conhecimento seriam os fatos em si mesmos. Portanto, não é possível determinar o valor de verdades dos enunciados sobre as coisas, pois, para tanto, seria imprescindível um acesso seguro e garantido sobre as coisas em si mesmas, que seriam o critério para verificarmos os nossos juízos.

Para Kant, o cognoscível seria adquirido não pelas coisas em si, mas por meio da forma como as coisas se mostram a nós, conforme os fenômenos se apresentam. A experiência é entendida pelo filósofo como “o conhecimento do objeto na medida em que eles afetam nossa sensibilidade e, desse modo, nos são dados” (*apud* REGO, 2006, p. 169). O filósofo usa a expressão *a priori* para designar aquilo que não depende da experiência.

Na *Crítica da Razão Pura*, Kant (1999) afirma que o domínio do conhecimento e da razão pura possui seus princípios *a priori*, ou seja, a sensibilidade nos dá objetos, nos fornece intuições; todavia, apenas o conhecimento engendra conceitos, pois tudo que nos vem dos sentidos produz sensação ou intuição, consegue alojar-se em categorias do entendimento *a priori*, independentes da experiência. Por sua vez, na *Crítica da Razão Prática*, Kant postula princípios *a priori* em relação à faculdade de desejar. A vontade deve agir sobre o controle da razão, a fim de determinar o desejo de obedecer à lei moral. A lei moral deve ser universal e necessária como as leis da natureza, embora o autor considere a contingência do hábito e das regras, o que determina o *imperativo categórico*: o princípio da obediência à razão autônoma. Contudo, na *Crítica da Faculdade de Julgar*, Kant abordará a questão da Estética. Se no domínio da moral a finalidade é resolvida pela própria lei moral, pois a finalidade do dever é obedecer à própria lei moral, o mesmo não pode ser estendido à finalidade da arte, da natureza ou da liberdade. Embora a natureza e a própria arte pareçam obedecer a um princípio organizado para um fim, o significado dessa finalidade não é dado pelo conhecimento. Existe para o autor uma universalidade pressuposta no juízo de gosto, que não pode ser dada *a priori*. Afirma Kant:

Se julgarem e apreciarem objetos apenas através de conceitos, perder-se-á toda representação da beleza [...] Ora, há aqui algo de muito estranho: enquanto de um lado, quanto ao gosto dos sentidos, não somente a experiência mostra que seu juízo não tem valor universal e que, pelo contrário, cada um é pessoalmente bastante modesto para não atribuir aos outros um tal assentimento universal aos seus próprios juízos [...] de outro

lado o gosto pela reflexão [...] pode, todavia, julgar possível representar a si mesmo os juízos susceptíveis de exigir tal assentimento universal. (KANT, 1999, p.8)

Não há para Kant um conceito de belo ligado a uma regra ou lei universal pelo qual poderíamos por demonstração chegar ao belo, como esse juízo não estaria vinculado à mera subjetividade ou interesse do sujeito que julga. O gosto é a faculdade de julgar *a priori* a comunicabilidade dos sentimentos ligados a dada representação (sem a mediação de um conceito), ou seja, o juízo de gosto (aparentemente reflexionante, subjetivo, particular, individual) é um juízo estético, sintético e *a priori*. Afirma Kant ser o belo um universal sem conceito, uma satisfação desinteressada, uma finalidade sem fim. Para Kant, todo o interesse corrompe o juízo de gosto, pois o belo basta a si mesmo, não é preciso embelezá-lo.

Dewey interpreta a filosofia kantiana como a criação de inúmeras categorias, traçando divisões na razão pura e conectando o conceito de belo à contemplação, destituído de qualquer emoção ou desejo. Para Dewey (1934), Kant influenciou as teorias estéticas do século XIX, pois as tendências artísticas desse período enfatizavam a razão, a ordem na regularidade objetiva,

trata-se, pois, de uma teoria peculiarmente apropriada para uma época em que a natureza ‘representativa’ da arte era especialmente acentuada, e na qual a temática representada era da natureza ‘racional’ – elementos e fases regulares e recorrentes da natureza. (DEWEY, 1934, p. 441)

A base segura das teorias estéticas, para Dewey, deve ser o fato de que o estético não alcança a experiência de fora para dentro, mas faz parte das experiências completas e singulares que, de acordo com ele, possuem um teor artístico e se constituem como experiências estéticas. Ressalta que, na língua inglesa, “artístico se refere primordialmente ao ato de produção, e estético ao de percepção e prazer” (DEWEY, 1934, p. 126); não há um termo que designe ambos os processos. O ato de produção diz respeito à criação da obra de arte que, ainda de acordo com Dewey, pode ser uma obra de belas artes, arquitetônica, literária, teatral ou musical. A consequência da separação entre o artístico e o estético é que esses termos costumam distanciar-se, como se a criação artística não envolvesse a apreciação e a fruição (ou prazer) estéticas. Para o autor, a experiência estética contempla todos esses aspectos.

Em seus primórdios, a obra de arte não estava distante da vida comum. Na Grécia antiga, as belas artes relacionavam-se diretamente à vida cotidiana, pois as emoções e ideias

associadas às principais instituições da vida social eram refletidas na arte, e “a ideia de ‘arte pela arte’ nem sequer seria compreendida” (DEWEY, 1934, p.66). A arte fazia parte do contexto e do cotidiano da civilização que a produzira, era inserida na sociedade, nos costumes e no cotidiano. A obra de arte não era apenas um objeto para a contemplação.

O desenvolvimento industrial levou à separação entre a arte útil e as belas artes, distinção entre a apreciação artística e a produção artística, instituindo a dicotomia entre apreciar a obra e produzi-la. O fato de a arte transformar-se em obra de belas artes, com a finalidade de ser apreciada em um pedestal, tornou-a fria e distante da vida.

O seu valor nos dias atuais está diretamente vinculado aos meios econômicos, pois quem possui bens artísticos tem poder aquisitivo para adquiri-los. O crescimento capitalista influenciou o desenvolvimento de museus e locais propícios para armazenar obras de arte, além de promover a ideia de que as obras de arte estão à parte da vida cotidiana. Os objetos artísticos passaram a ter valor isolado do contexto em que foram criados e de suas condições originais. O distanciamento da arte do seu contexto foi proporcionado por um distanciamento entre as experiências artísticas e as ordinárias. A experiência estética, mais ampla do que a experiência artística, pode ser uma das linguagens empregadas para promover, no cotidiano, uma experiência reflexiva, assunto que será melhor abordado no segundo capítulo.

A distinção entre a apreciação e a produção artística criou mundos separados entre artistas, apreciadores de arte e pessoas comuns. Por ser guardada no museu, a arte traz em seu bojo uma concepção que atribui a certos objetos características clássicas, nobres e finas. Os objetos de arte são distintos dos objetos do cotidiano e estão distantes do contexto histórico e cultural em que foram criados.

A categorização das obras de arte como belas artes ou objetos clássicos cria oposição com os objetos úteis que fazem parte da cultura e do contexto histórico. Como consequência, é possível emitir juízo de valoração da natureza estética dos objetos artísticos, embora eles tenham sido removidos do seu contexto histórico e cultural a partir de uma categorização intelectual que determina o que é belo, ficando implícito que, para se apreciar uma obra de arte, é imprescindível ter algum tipo de conhecimento.

Assim, a função da obra de arte acaba se empobrecendo, já que ela se torna um objeto descontextualizado em razão de perder na, com e pela experiência o seu significado e a sua função social e histórica. Entretanto, para Dewey, a distinção entre objetos úteis e belas artes é uma construção cultural. Ele procura desmitificar a obra de arte como algo fora do contexto da sociedade e do dia a dia, querendo mostrar que, com isso, ocorre o empobrecimento da arte mediante a perda de seu vínculo com a experiência.

O empobrecimento da obra de arte fez com que as belas artes

se tornassem puro conceitos, ou conceitos puros, e se prestavam à atividade contemplativa do em si. Já aqueles homens práticos que recebiam o nome de artistas, por também estarem ligados à *tékne* da confecção de sapatos, roupas e instrumentos de uso cotidiano, perderam tal status (CAVALLARI, 2007, p. 114).

Barbosa afirma que, para Dewey, “é impossível estabelecer uma diferença significativa entre arte útil e belas artes, porque a arte, se for verdadeiramente arte, inclui necessariamente o instrumental, o útil” (BARBOSA, 2011, p. 145). A autora também aponta que a grande inovação do pensamento de Dewey em relação à discussão sobre as belas artes está em trazer esta discussão para o contexto das experiências humanas e o do processo educacional.

A função social e histórica da arte pode ser mais bem compreendida na acepção de sua origem semântica – a palavra grega *ars*, *artis*, que corresponde ao conceito grego *tékne* –, significando o processo pelo qual se produz algo, ou seja, que algo venha a existir. A arte é o meio de se fazer ou produzir algo. Nessa acepção, seria o produto dos processos a partir dos meios apropriados para se realizar algo. Isso implica um conhecimento que habilita o sujeito a executar tal processo. Em consequência dessa acepção, Aristóteles conceitua a arte como o hábito de produzir de acordo com a reta razão, ou seja, a partir da ideia da coisa que será produzida. O significado de arte abrange as artes de medida e contagem e as artes manuais, destinadas ao uso, as artes de imitação.

A arte confere expressividade e emoção aos materiais que antes eram naturais. Existe uma transformação não apenas do objeto e do artista, como também no apreciador da arte.

A arte é uma experiência integral que leva tempo para ser construída:

No desenvolvimento de um ato expressivo, a emoção funciona como um ímã que atrai para si o material apropriado: apropriado por ter uma finalidade emocional com o estado de ânimo já desencadeado. A escolha e a organização do material são, ao mesmo tempo, uma função e um teste de qualidade da emoção experimentada. (DEWEY, 1934, p. 159)

A emoção na arte é responsável por dar continuidade ao movimento e singularidade à obra. Porém, para se realizar a obra, a emoção, sentida pelo artista e conhecida como inspiração, é usada com objetividade. Na concepção de Dewey (1934), a emoção, quando muito forte, instintiva e sobrecarregada, não pode ser ordenada e, como resultado, não é capaz de produzir uma obra de arte. Nesse sentido, a arte pode ser definida como organização de

energias, já que “ela funciona porque uma essência transcendente (em geral chamada beleza) desce sobre a experiência de fora para dentro, ou o efeito estético se deve à singular transcrição da energia das coisas do mundo feita pela arte” (DEWEY, 1934, p.55).

De acordo com Barbosa (2011), a arte para Dewey revela algo mais profundo e significativo em experiências que de outro modo seriam triviais. Isso porque, para Dewey, a experiência artística não é categoricamente diferente das outras formas de experiência. Porém, o autor – dentre as várias técnicas que podem sofisticar o que a experiência estética tem como senso comum – elege a ciência e coloca a arte como linguagem privilegiada em segundo plano. Hierarquiza o que entende por vida inteligente. Por isso, Jay também observa que Dewey, embora almejasse encontrar um equilíbrio entre os vários tipos de experiência, “nunca declinou a importância da ciência” (JAY, 2005, p. 164). Esse aspecto, de acordo com Jay, levou vários autores a compreender erroneamente o pensamento de John Dewey, por considerarem sua Filosofia apenas como um método instrumentalista e científico, ignorando os aspectos estéticos.

As experiências artísticas ou as do dia a dia, quando singulares e, conseqüentemente, estéticas, são compostas das mesmas combinações biológicas e psicológicas, ou seja, as energias organizadas, o ritmo, a ordem, o equilíbrio estão no melhor de sua ação. A arte tem como propósito tocar o ser humano, dando-lhe sentido e significado, sendo que esse objetivo pode ser alcançado por experiências mundanas. São precisamente essas experiências estéticas que possuem uma qualidade distinta e transformam várias experiências em uma única experiência singular que queremos promover no âmbito educacional, por intermédio do cinema. De fato, essa experiência possibilitará que a educação vá além de sua função moralizante, a ponto de afetar os indivíduos da prática educativa de modo que esses possam ter atitudes éticas.

Para o autor, existe uma reação hostil ao se vincularem os processos vitais às obras de arte, pois muitas vezes a vida é tão

abortada, mirrada, embotada ou carregada, que se alimenta a ideia de haver um antagonismo intrínseco entre o processo da vida normal e a criação e apreciação de obras de arte estética. Afinal, ainda que o ‘espiritual’ e o ‘material’ sejam separados e opostos entre si, deve haver condições em que o ideal seja passível de incorporação e realização. (DEWEY, 1934, p. 97)

O autor procura enfatizar que o ato de viver não é antagônico ao processo de criação e apreciação artística, pois embora existam, de fato, objetos designados como obras de arte, ainda assim eles foram criados no contexto do viver. Os próprios desafios do dia a dia

demandam criação artística e, quando vividos plenamente, constituem-se como experiências estéticas. Ou seja, quando as energias estão organizadas de forma que o ser humano esteja presente na experiência, com um objetivo a ser alcançado e com as emoções canalizadas para determinado propósito, e quando tal experiência afeta o indivíduo emocionalmente, torna-se uma experiência singular que, para ser estética, exige experiência dentre as inúmeras experiências a que está sujeito num determinado tempo e espaço.

Nesse ponto, há uma crítica central em relação a Kant, que afirma existirem categorias prévias às nossas sensações. Vale lembrar que, porém, ela não se sustenta no que se refere àquela tese de que há um sentimento comum universal, sentido antes de categorias, denominado de belo. Pois, também nesse sentimento, que produz, segundo Kant, a harmonização das faculdades, Dewey sustenta que o que ocorre é aquilo que denomina de unidade da experiência. A experiência estética, de acordo com Dewey, requer o desenvolvimento de habilidades e ferramentas e coerência entre a concepção de arte e de ciência. E esta seria uma das funções da educação: a de desenvolver certas habilidades de pensamento.

Dewey conceitua estética como “uma qualidade difusa que permeia a experiência como um todo, que é completamente diferente do conceito de arte como o ponto final de uma viagem através de várias disciplinas agrupadas em torno de um tema” (BARBOSA, 2011, p. 157). A arte, portanto, perpassa, nessas circunstâncias, a experiência artística, de produção e de apreciação como um todo. Dessa forma, Dewey procura resgatar o valor estético das experiências cotidianas quando estas se encontram em suas formas mais rudimentares, pois:

[...] para compreender o estético em suas formas supremas e aprovadas, é preciso começar por ele em sua forma bruta, nos acontecimentos e cenas que prendem o olhar e o ouvido atentos do homem, despertando seu interesse e lhe proporcionando prazer ao olhar e ouvir, as visões que cativam a multidão: o caminhão do corpo de bombeiros que passa veloz, as máquinas que escavam enormes buracos na terra, a mosca. (DEWEY, 1934, p. 62)

A experiência estética está nos sentimentos e emoções mais elementares que nos afetam quando vivenciamos uma situação singela, quando estamos em determinada situação, com os nossos cinco sentidos abertos e somos, de fato, tocados. Essas experiências não carregam em seu bojo uma superioridade diante da vida cotidiana, mas fazem parte da vida e das nossas atividades mais rudimentares. Com isso, para sermos arrebatados por emoções agudas e vivenciarmos de fato uma experiência estética, não precisamos sair do nosso cotidiano e visitarmos um museu. Afinal, as experiências ordinárias proporcionam emoções

mais agudas do que as vivenciadas em um museu ao se apreciar uma obra de belas artes, e “até uma experiência tosca, se for genuína, está mais apta a dar uma pista da natureza intrínseca da experiência estética do que um objeto já separado do seu contexto” (DEWEY, 1934, p. 71).

Na interpretação de Jay (2005), Dewey procurava restabelecer o poder da arte na vida mundana, pois todas as experiências cognitivas possuem um momento estético que as unifica, procurando também encontrar um equilíbrio entre a flexibilidade do pensamento filosófico e a expressividade artística. Seguindo essa interpretação, almejamos que a educação promova esse tipo de experiência estética que faz parte da vida cotidiana, que esteja integrada à própria aprendizagem, dentre as atividades curriculares dos alunos. E que tais experiências possam ser proporcionadas pela arte, mais especificamente pelo cinema, e que o cinema promova experiências mais agudas em seus alunos para pensarem na própria vida e nos próprios problemas a partir dos filmes apresentados.

Quando tratamos da experiência estética na educação e a relacionamos a uma afecção, estamos nos remetendo ao pensamento reflexivo, levando em consideração não apenas os seus aspectos racionais que dizem respeito a habilidades de pensamento, mas principalmente a um componente que não pode ainda ser compreendido pelas palavras, mas que é o responsável por desencadear de fato os processos reflexivos. Nesse sentido, tal componente é o disparador da unidade da razão preme de uma experiência estética.

Enquanto a experiência artística implica a produção de um objeto que visa causar um impacto no espectador que irá apreciá-lo, a experiência estética não está necessariamente relacionada aos objetos artísticos, mas às experiências que são significativas e proporcionam certa qualidade no pensar. É importante salientar que o autor não pretende diminuir a importância das belas artes, mas romper o abismo existente entre a arte e a vida, como se a obra de arte fosse autônoma e independente do cotidiano, e tivesse sentido descontextualizada. Ele, inclusive, reconhece a distinção entre artes úteis e tecnológicas e as belas artes, mas ainda assim, apesar dessa distinção, as belas artes apenas alcançaram esse *status* porque o artista que as produziu “viveu e teve experiências muito plenas durante o processo de criação” (p. 98). Para a arte ter valor estético, é imprescindível que quem a produziu tenha vivenciado experiências significativas e que a arte esteja contextualizada e faça parte de uma comunidade.

As experiências estéticas têm suas raízes no próprio processo biológico de interação do ser com o meio ambiente na luta por sobrevivência. A natureza da experiência é

determinada pelas condições especiais da vida. Dewey dá como exemplo das experiências estéticas a vida animal, pois os animais estão presentes em suas ações:

O animal vivo acha-se plenamente presente, inteiramente participante em todos os seus atos: nos olhares cautelosos, no farejo sensível, no espetar abrupto das orelhas. Todos os sentidos se encontram igualmente no que vive. (DEWEY, 1934, p. 82)

Novamente, o autor enfatiza a importância de viver a experiência plenamente e ter abertura dos cinco sentidos para viver as situações, além de mostrar que o próprio ato de viver possui teor artístico.

O valor estético está no ritmo da própria vida, que ora nos apresenta situações de tensão e instabilidade, ora nos traz satisfação e estabilidade. É o equilíbrio entre essas forças contrárias que nos proporciona experiências estéticas e sentimentos de plena satisfação, fazendo que o cotidiano não se configure uma repetição. O equilíbrio vital ocorre devido ao balanço e à harmonia rítmicos alcançados em parte por uma tensão, uma luta, pois “é o fato de o mundo real, este em que vivemos, ser uma combinação de movimento e culminação, de rupturas e reencontros, a experiência do ser vivo é passível de uma qualidade estética” (DEWEY, 1934, p. 80).

A qualidade estética seria caracterizada como uma afecção e, principalmente, a capacidade de as experiências se tornarem uma única experiência. Essa qualidade da experiência seria desenvolvida pela educação e apreciação cinematográfica ou, como queremos, pela perspectiva de apreciação cinematográfica na educação que defendemos. A experiência estética e a arte encontram-se no próprio processo de viver, na simples interação com o meio ambiente e na presença na ação. Porém, o que distingue os animais irracionais dos seres humanos e, principalmente, o que confere teor artístico à existência humana é a racionalidade. E o que faz com que as ações tenham intencionalidade e objetivo é a consciência da situação. A arte, então, seria “a prova de que o homem usa os materiais e as energias da natureza com a intenção de ampliar sua própria vida, e de que o faz de acordo com a estrutura do seu organismo-cérebro, órgãos sensoriais e sistema muscular” (DEWEY, 1934, p. 93).

A própria existência da arte faz que “o homem seja capaz de restabelecer, conscientemente e, portanto, no plano do significado, a união entre sentido, necessidade, impulso e ação que é característica do ser vivo”. A arte é uma realização intelectual na qual o homem conscientemente une a ação com o sentido, o impulso e a necessidade, ou seja, “é a

prova da existência de uma união realizável, entre o material e o ideal” (DEWEY, 1934, p. 97).

Quando pensamos a arte na educação, traduzimos uma tentativa de fazer que a vida seja trazida para o âmbito escolar, articulando sentido, impulso, necessidade e ação intelectual, e aproximando aquilo que é material do que é ideal. A vida em seu processo natural não apresenta dicotomia entre as coisas e seus valores, entre as atividades práticas e o pensamento, entre a imaginação e o fazer. É o ser humano, com sua forma de pensar cartesianamente, que fragmenta a noção de experiência e faz que as ações, os sentidos e as sensações sejam compreendidos mecânica, estática e fragmentadamente. Dewey procura mostrar que a experiência humana não é fragmentada e compartimentada, mas um todo orgânico; os sentimentos estão ligados aos sentidos, conforme ele assinala: “O ‘sentido’ abarca uma vasta gama de conteúdos: o sensorial, o sensacional, o sensível, o sensato e o sentimental, junto com o sensual. Inclui quase tudo, desde o choque físico e imediato” (DEWEY, 1934, p. 88). Novamente tentamos pensar a educação de forma não fragmentada, mas articulada e orgânica, como o próprio processo de viver.

A experiência singular, não fragmentada, envolve ação, emoção, intelecto, ou seja, o ser humano e a sua interação com o meio em que vive:

[...] a experiência é o resultado, o sinal e a recompensa da interação entre o organismo e meio que, quando plenamente realizada, é uma transformação da interação em participação e comunicação. Visto que os órgãos sensoriais, com o aparelho motor que lhes está ligado, são os meios dessa participação, toda e qualquer invalidação deles, seja de ordem prática ou teórica, é, ao mesmo tempo, efeito e causa de um estreitamento e um embotamento da experiência de vida. As oposições entre mente e corpo, alma e matéria, espírito e carne originam-se todas, fundamentalmente, no medo do que a vida pode trazer. (DEWEY, 1934, p. 89)

São de extrema relevância para as experiências estéticas a interação, a troca e a partilha com os outros seres e a própria natureza. A comunicação possibilita ao ser humano trocar com outros seres humanos experiências e significados. A linguagem estética e principalmente a arte têm como objetivo a comunicação. A educação implica troca, partilha e comunicação, conforme discutiremos no segundo capítulo.

No entanto, nem toda experiência é singular e estética. A experiência singular ocorre quando “o material vivenciado faz o percurso até a sua consecução” (DEWEY, 1934, p. 109), e a experiência está integrada, conectada a outras experiências, existindo uma finalização, uma conclusão, seja de uma obra, de um jogo, de um problema solucionado. A experiência

singular é um todo, ocorre em um fluxo que vai de um ponto a outro; é uma unidade e “define-se pelas situações e episódios a que nos referimos espontaneamente como ‘experiências reais’ – aquelas coisas de que dizemos, ao recordá-las: ‘isso é que foi experiência’” (DEWEY, 1934, p. 110).

1.2.4. Integralidade e unidade da experiência

A experiência singular ou estética possui um teor emocional, ou seja, “as emoções são qualidades de uma experiência que se movimenta e se altera” (DEWEY, 1934, p. 119). Porém, embora “a experiência seja afetiva, nela não existem coisas separadas, chamadas emoções” (DEWEY, 1934, p. 119). As emoções estão interligadas ao movimento da experiência em relação a um desfecho, proporcionando unidade entre as partes. A experiência estética proporciona integração entre criar e apreciar e uma inter-relação da percepção com as emoções, com os nossos sentidos; “assim, não existe na percepção um ver e um ouvir *acrescidos* de emoção. O objeto ou cena percebido é inteiramente perpassado pela emoção. Quando uma emoção despertada não permeia o material percebido ou pensado é preliminar ou patológica” (DEWEY, 1934, p. 136). Quando vivida plenamente, a experiência é rica em vitalidade, emoção e sentimento; trata-se de uma troca ativa com o mundo, como a experiência estética.

Ao trazer o cinema para o contexto da experiência estética, pensamos a experiência do espectador a partir da unidade entre as partes, que relaciona a emoção e a percepção, interligando os sentimentos que provocaria em sua recepção.

As experiências consideradas não estéticas são as não singulares, nas quais há distração, isto é, o pensamento está em um local e a ação em outro, pois uma ação é interrompida por outra ação quando fazemos várias atividades ao mesmo tempo. Não há presença absoluta e total naquilo que está sendo realizado. Por exemplo, enquanto eu escrevia a tese, um cachorro latia insistentemente; meu pensamento fugia da escrita e indagava o porquê de tal latido. E, como se não bastasse, o telefone tocava, uma amiga querendo colocar a fofoca em dia; o papo estava bom, mas não podia fluir naturalmente, pois havia um texto a ser escrito e um cachorro que não parava de latir.

A experiência é singular quando determinada atividade atinge o seu objetivo e se faz com presença, atenção, foco. Por essa razão, ela possui unidade, as partes são integradas. Não precisa ser necessariamente uma experiência positiva, prazerosa; pode ser negativa, uma experiência desagradável, desde que seja significativa, integral e gere crescimento. Conforme Alexander ressalta, “na experiência, a conclusão não é apenas terminal ou o final, mas um momento que traz um processo de satisfação: é o resultado de um processo guiado da ação que organiza e unifica a experiência” (1987, p.199).

No que se refere à experiência educativa, é possível dizer que a mesma nem sempre é positiva, pois às vezes uma experiência negativa cumpre o papel de tornar-se uma experiência única, singular, com qualidade que gere crescimento, capaz de ressignificar as experiências anteriores.

Dewey não faz separação entre o intelectual, o prático e o estético, e sim em relação ao estático, monótono, que, de acordo com ele, não participa das experiências estéticas que têm movimento e vão em direção ao seu objetivo ou desfecho. As experiências são incorporadas e reconstruídas, e “toda experiência é o resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela viva” (DEWEY, 1934, p. 122). A reconstrução das experiências é proporcionada pelo crescimento e pelas experiências educativas.

As experiências estéticas transformam várias experiências em uma única experiência significativa, razão pela qual tem qualidade e é uma experiência educativa, que gerará crescimento.

Dewey recorre à poesia para descrever as experiências etéreas que, para alguns filósofos, são inacessíveis aos sentidos por serem espirituais, reforçando o dualismo entre espiritual e natureza. Mas, para Dewey, essas experiências são acessíveis, mas instintivas, anteriores ao raciocínio. Constituem, para o autor, experiências sensoriais e emocionais imediatas:

[...] o raciocínio tem uma origem parecida com os movimentos de uma criatura selvagem em direção a seu objetivo de que eles podem se tornar espontâneos, ‘instintivos’, e de que, ao se tornarem instintivos, são sensoriais e imediatos, poéticos. (DEWEY, 1934, p. 106)

Para o autor, a racionalidade origina-se instintivamente, com uma dimensão que é imediata e sensível, ao mesmo tempo em que a experiência imediata e sensível pode se tornar racional, graças ao que denomina de pensamento qualitativo. Nessa perspectiva, pensamos a

experiência do espectador com o cinema, uma experiência imediata e sensível, anterior ao pensamento racional. *O pensamento qualitativo complementa o pensamento reflexivo.

1.2.5 Pensamento qualitativo

De acordo com Dewey, “não podemos apreender uma ideia, nenhum órgão de mediação, não podemos possuí-la em sua plena força, enquanto não a sentimos em termos afetivos e sensoriais, tanto quanto se ela fosse um odor ou uma cor” (DEWEY, 1934, p. 235). Nessa ótica, procuraremos abordar a recepção artística, mais especificamente a recepção cinematográfica, a partir de sua força e potência, primeiramente sentidas em termos afetivos e sensoriais.

A dimensão sensorial do nosso aparelho perceptivo tem uma qualidade estética que se dá na ligação entre os sentidos, e não isoladamente. Não existem qualidades “simples” ou “puras”, alcançadas por um único sentido:

uma cor vista é sempre qualificada por reações implícitas de muitos órgãos, tanto os do sistema simpático quanto os do tato. “É um funil para toda a energia investida, e não a sua fonte. As cores são suntuosas e ricas simplesmente porque nelas está profundamente implicada uma ressonância orgânica total” (DEWEY, 1934, p. 240).

A ideia de que existe uma experiência imediatamente sentida, ou seja, a discussão sobre o pensamento qualitativo foi sistematizada por Dewey em dois ensaios de 1930, denominados *The qualitative thought* e *Affective thought*. Entretanto, embora a discussão esteja sistematizada apenas nesses textos, aparece em seus escritos sobre arte, investigação e estética. Em várias passagens do seu livro *Art as experience*, Dewey menciona o pensamento qualitativo, como na seguinte passagem:

toda vez que uma ideia perde sua qualidade imediatamente sentida, ela deixa de ser uma ideia e se torna como um símbolo algébrico, um mero estímulo à execução de uma operação, sem necessidade do pensar [...] Quando há uma arte genuína na investigação científica e na especulação filosófica, o pensador não procede pelas regras nem às cegas, mas por meio de significados que existem imediatamente como sentimentos dotados de uma coloração qualitativa. (DEWEY, 1934, p. 237)

A discussão sobre o pensamento qualitativo situa-se na teoria lógica de John Dewey e diz respeito ao pensamento que a lógica retomada no sentido formal do pensamento não foi suficiente para discutir. Trata-se do pensamento indeterminado. É um componente do pensamento reflexivo ainda não apreendido pela razão, o que lhe permite certa liberdade e um sentido estético, no qual é possível que se façam escolhas éticas e que o papel da educação extrapole o seu sentido moralizante.

O intuito da teoria lógica de Dewey centra-se em guiar a investigação científica. Para ele, é erro supor que o objeto do conhecimento é anterior à investigação que o cria; os componentes da investigação não possuem propriedades anteriores antes de se tornarem parte desse processo.

De acordo com Araújo, “a investigação [deweyana] e suas conclusões se fazem em continuidade com o comportamento orgânico e o estudo do comportamento orgânico exclui a intuição ou a pura especulação” (2008, p. 43). Para Dutra, a teoria lógica de Dewey não é teoria abstrata no sentido de relações lógicas formais e dedutivas nos enunciados, mas “uma teoria que nos revela fatos sobre a interação dos seres humanos com seu ambiente” (2005, p. 169).

Anísio Teixeira, no artigo *Bases da teoria lógica de Dewey*, discute a lógica deweyana como tentativa de conciliar o velho e o novo, em busca de perspectivas em um mundo em reconstrução. A preocupação de Dewey é restaurar a unidade, ou seja, “restaurar a casa dividida do pensamento humano”, tendo como consequência a “generalização do chamado método científico, não só a todas as áreas do conhecimento humano, como também ao próprio comportamento usual e costumeiro do homem” (TEIXEIRA, 1955, p. 13).

Teixeira (1955) ressalta a lógica como processo do pensamento reflexivo, ou seja, a ênfase está no processo de adquirir o conhecimento. Para ele, a lógica deweyana é “uma teoria da vida intelectual” (TEIXEIRA, 1955, p.7). Dewey expõe “uma ciência natural, contínua, com as teorias física e biológica” (TEIXEIRA, 1955, p. 10).

A partir da lógica deweyana, “a vida faz-se, por sua natureza, um processo de aprendizagem: aprendizagem orgânica nos seres vivos em geral e aprendizagem intelectual entre os seres humanos” (TEIXEIRA, 1955, p. 19).

O mesmo método lógico deweyano é aplicado aos problemas do senso comum e da ciência, pois eles não têm diferenças substanciais, além de possuírem alguma relação entre si. A diferenciação entre eles reside na linguagem empregada, ou seja, o código linguístico da linguagem comum e o das ciências são distintos; as palavras e as frases têm sentido porque

fazem parte de uma constelação de sentidos relacionados que, em sua função representativa, compõem um código público ou privado.

O pensamento qualitativo se relaciona com o processo investigativo nas diversas áreas do conhecimento. Afinal, esse pensamento supõe que a investigação implica uma criação artística, pois todo o conhecimento ou pensamento decorre de afecção sensível, objeto do entendimento e da razão humana. O saber artístico difere em grau do saber científico, dentre as várias técnicas existentes.

A investigação contemplaria a intelectualidade e as relações entre estética e ética, sendo impossível desconectar esses aspectos da ação humana:

[...] não é possível dividir as experiências vitais em práticas emocionais e intelectuais, separando-as e contrastando as suas características e propriedades. A fase emocional está em sua totalidade, a “intelectual” somente demonstra que a experiência é significativa, a “prática” indica que o organismo está em interação com os eventos e objetos à sua volta. (DEWEY, 1934, p. 61)

Dewey critica a noção platônica das formas eternas. Para ele, a beleza e as formas estéticas harmoniosas são emergentes das experiências sensoriais e situações ordinárias da vida, do mesmo modo que os conhecimentos abstratos e mesmo as investigações teóricas. Desencadeia os elementos necessários para a investigação de uma situação qualitativa e não cognitiva. Trata-se de uma situação que ainda não alcançou o domínio da linguagem articulada e não é possível ser expressa em palavras. É qualitativa, pois ainda que seja uma situação indeterminada, é significativa e tem potencial de afetar o sujeito.

O pensamento ocorre da mesma forma que a criação artística, quando esta é dotada de harmonia estética e de partes que se complementam, formando um todo ⁴. Porém, acontece por meio da construção lógica que resulta do pensamento qualitativo, alcançado pela existência de significados únicos que proporcionam uma vivência imediata, primeiramente sentida. O significado único difere dos significados apreendidos pela linguagem articulada na medida em que toca o indivíduo sem ter atingido o domínio da reflexão. É algo indeterminado e inefável que será transformado em determinado por meio da reflexão. O pensamento qualitativo percorre um caminho até se tornar elemento reflexivo.

⁴ Vale salientar que Dewey considera que, mesmo quando a arte está em suas formas mais rudimentares, ainda assim contém a promessa de uma experiência estética.

Afirmamos que o pensamento reflexivo é formado pelo pensamento qualitativo e pensamento racional. Engloba os aspectos sensitivos e inefáveis do pensamento, como a sua articulação com o pensamento articulado e lógico. Portanto, uma ideia ou um pensamento, antes de se tornarem racionais, afetaram o indivíduo que os concebeu. Queremos, neste trabalho, discutir exatamente essa afecção, a partir da recepção artística proporcionada pelo cinema.

Dewey começa seu ensaio *Qualitative thought* dizendo:

O mundo em que vivemos de forma imediata, no qual lutamos, às vezes sucedemos, outras vezes somos derrotados, é primordialmente um mundo qualitativo. O objeto de nossa ação, o sofrimento, a glória, existe em sua determinação qualitativa. Esse mundo constrói os modos caracterizados do pensamento a partir de regulamentações qualitativas. Ou seja, a relação que estabelecemos com a realidade é primordialmente imediata, estética e qualitativa. O objeto de nossa ação existe em sua determinação qualitativa. Esse mundo constrói os modos caracterizados do pensamento a partir de regulamentações qualitativas. (DEWEY, 1925-1953, p. 243)

Quando o autor fala das *regulamentações qualitativas* do mundo que estabelecem a forma de pensar, está se referindo à passagem do pensamento qualitativo, não determinado, ao pensamento que se torna determinado a partir da reflexão. Ou seja, trata do pensamento reflexivo. O contato que travamos com a realidade é, primordialmente, imediato e qualitativo. Por sua vez, o pensamento construído por este mundo é qualitativo antes de ser reflexivo. O pensamento, portanto, está relacionado aos objetos envolvidos nos problemas e temas do viver imediatamente sentidos. Tem como consequência a ação que diz respeito à própria vida e à interação do sujeito com seu meio, não sendo compreendido isoladamente. E refere-se igualmente a um processo educativo que envolve crescimento.

No intuito de discordar do pensamento que se dá isoladamente, Dewey tece críticas à metafísica, às ciências e à lógica, em relação aos atributos qualitativos dos objetos. À metafísica, por atribuir características aos objetos; às ciências físicas, por considerarem a relação entre os objetos e suas características; à epistemologia, por afirmar que as qualidades são subjetivas e físicas, centrando-se na relação entre conhecer as propriedades dos objetos externos definidos em termos não qualitativos; à lógica, por considerar as características de um objeto propriedades determinadas e fixas.

De modo geral, as críticas tratam de atribuir aos objetos características qualitativas à parte da interação com o organismo, como se os objetos fossem dados separadamente do pensar. O pensamento seria responsável por acrescentar uma designação aos objetos. Com

efeito, “os pensamentos seriam excluídos de qualquer participação na determinação do assunto de conhecimento, confinando-o a estabelecer os resultados do conhecimento já alcançado isoladamente” (DEWEY, 1925-1953, p. 247).

Para Dewey, o pensamento é contextualizado e, como mencionado, tem um componente imediato que é sentido. Se recorrermos à psicologia, esse pensamento receberá a denominação de sentimento, ou seja, se definido em linguagem da psicologia, afirma-se que o pensamento qualitativo é mais sentido do que pensado. Ele possui um sentido inicialmente indizível, sem significado linguístico capturado em termos de sensação e emoção, porque foi apreendido sem ter sido captado pela reflexão. O autor cita o exemplo da raiva para ilustrar o pensamento qualitativo, primeiramente sentido, que tem qualidade unificadora. Ao sentirmos raiva, não estamos conscientes dela, mas sentimos o objeto de nossa raiva em seu estado qualitativo, imediato e único; sentimos seu tom, cor, situação. Quando, finalmente, tomamos consciência da raiva e conseguimos nomeá-la, significa que ela atingiu o universo do discurso e terá atingido a nossa reflexão, não estando mais em seu estado bruto e imediato.

Essa experiência imediata e anterior ao pensamento cognitivo é denominada “pensamento qualitativo”. É experiência indeterminada e não tem significado linguístico, não pode ser expressa por palavras, apenas sentida em sua inefabilidade: “a linguagem não falha em consequência do pensamento, mas porque nenhum símbolo verbal pode ser justo com a completude e riqueza do pensamento qualitativo” (DEWEY, 1925-1953, p. 250). O caráter qualitativo desse pensamento decorre da experiência estética ou, mais precisamente, da qualidade estética da experiência, visto que a experiência é responsável por atribuir um significado que o pensamento não possui.

Tal significado dado pela experiência – que o pensamento não possui – desencadearia o pensamento reflexivo. Nesse caso, quando o pensamento alcançar a reflexividade, haverá certa liberdade para o indivíduo tomar atitudes éticas, para seu processo educativo ultrapassar a moralidade e, quem sabe, ressignificar a própria vida e os seus valores.

Ligada à palavra grega *aesthesis*, que designa a faculdade de sentir ou a compreensão pelos sentidos, a experiência estética recobre toda e qualquer experiência que afeta significativamente o indivíduo. Essa experiência tem origem nesse afeto, é mais indeterminada, mas tem qualidade e significado. A qualidade significa que a experiência é singular e transforma diversas experiências em uma única, significativa, que gera crescimento

ao indivíduo⁵ por fazê-lo encontrar nela um sentido, ainda que não nomeado, tampouco enunciado.

Dewey recorre à arte para explicar como ocorre o pensamento qualitativo: a arte proporciona ao indivíduo experiências compreendidas em termos qualitativos. Algumas obras são apreciadas esteticamente, ou seja, muitas pessoas vivenciam, diante da obra, experiências agudas e imediatas porque ela tem qualidades próprias que compõem um todo que a distingue de outras, isto é, não tem propriedades com qualidades isoladas. A qualidade do todo permeia, afeta e controla cada detalhe, compondo uma unidade. Pensamos que o cinema cumpriria esse papel.

A unidade oferecida por essa obra de arte seria vivida em outras experiências, pois, para o autor, as experiências estéticas não são exclusivas do meio artístico, mas ocorrem nas experiências cotidianas, pois diz respeito à sua qualidade. As experiências estéticas proporcionariam o pensamento qualitativo e são mais sentidas do que pensadas em termos reflexivos. São pré-cognitivas e se caracterizam pela transformação de várias experiências em uma única. O primeiro contato com o mundo ainda não passou pela elaboração da cognição e seria o primeiro estágio de qualquer pensamento ou processo investigativo, “pois todo pensamento em qualquer área começa com um todo não analisado” (DEWEY, 1925-1953, p. 251).

O pensamento não elaborado se tornaria algo problemático que desencadearia um problema formulado. Embora a postulação de um problema claro implique um pensamento articulado, este surge de uma situação problemática, ainda não organizada em termos lógicos; o problema é experimentado antes de ser formulado e tem uma qualidade imediata da situação. Surge de uma intuição, é relativamente duvidoso e inarticulado, e ainda assim penetrante. Embora não expresso em ideias definitivas, em uma forma racional e bem justificada, é profundamente correto, além de possuir qualidades únicas subjacentes. A racionalidade e a reflexão têm o papel de elaborar essa intuição proveniente da experiência estética.

A partir dos conceitos trabalhados neste capítulo, afirmamos que é possível compreender a experiência artística de John Dewey por duas vertentes. Uma delas, pela interpretação mais corrente, só vê a recepção da experiência artística por meio de lógica e de certo instrumentalismo filosófico. A segunda interpretação acerca da experiência artística de

⁵ O conceito de crescimento para Dewey será mais bem desenvolvido no capítulo seguinte, quando discutiremos a educação.

John Dewey procura compreender a indeterminação da experiência artística. Portanto, trata da questão suscitada sobre a natureza de uma obra de arte como o cinema, que congrega significados dados e uma experiência inarticulada pela linguagem, por intermédio do pensamento qualitativo. Nesse sentido, consideramos que a concepção deweyana de arte é possível de ser pensada na educação, pois o seu significado está na experiência estética e não na obra isoladamente, ou apenas na sua produção ou apreciação. Essa experiência faz parte do cotidiano, do contexto em que foi criada. É orgânica, possui vida e, não sendo fragmentada nem isolada, faria parte do contexto escolar. E, por não estar ligada a um objeto isolado, pensamos o cinema, o nosso objeto de estudo, a partir dessa concepção.

A experiência estética, nos termos deweyanos, que dá grande relevância à transformação de inúmeras experiências em uma única experiência, é outro componente potente para pensar a educação e mais propriamente a educação que seria proporcionada pelo cinema. A experiência do espectador com o cinema, se de fato se caracterizar como experiência estética, terá a “qualidade” da experiência. E, embora o espectador esteja exposto a inúmeras experiências com o cinema, nem todas o mobilizarão e darão elementos para serem pensados reflexivamente; apenas uma, entre inúmeras experiências, será estética e lhe causará uma afecção, que será primeiramente sentida e apenas posteriormente se transformará em reflexão, podendo romper com os hábitos mentais habituais e desencadear novas formas de pensar. Desse modo, a experiência estética que caracteriza o objeto cinema e sua dimensão educativa proporcionaria a possibilidade de uma reflexão sobre atitudes éticas.

CAPÍTULO 2 – O USO DA ARTE NA ARTE DE EDUCAR

*Muita coisa nos diverte, mas o que vale são
as experiências que nos transformam.*

Wim Wenders

Os estudos de Ana Mae Barbosa, conforme demonstrado no capítulo anterior, representam uma alternativa aberta nas décadas anteriores para vislumbrarmos o pensamento de John Dewey sob uma perspectiva estética. Esses estudos poderiam ser retomados no presente, juntamente com os de Hansen (2004), Garrison (1997), Jay (2012) e Pagni (2011), reforçando uma crítica feita por Cunha (1997) e por Ribeiro (2006), de limitar o pensamento deweyano a uma pedagogia ou a uma lógica instrumental, e abrindo uma outra perspectiva para a apropriação de seu pensamento no Brasil.

Hansen (2004) aborda o pensamento de John Dewey a partir da poética no ensino, na qual o ato de ensinar é compreendido segundo uma visão holística e não engloba apenas o currículo, o ambiente e a aprendizagem dos estudantes, mas integra as dimensões morais, éticas e estéticas da ação humana. Esta poética não rejeita o método reflexivo, ao contrário:

O ensino implica o método reflexivo; mesmo o mais experimental professor, com o currículo com a mais aberta finalidade, opera com vistas a um fim, a saber, manter as matérias pedagógicas e curriculares abertas e experimentais. Sem o método reflexivo, os resultados seriam deixados unicamente às possibilidades (HANSEN, 2004, p. 96).

O método reflexivo, embora almeje atingir um objetivo final – a aprendizagem –, propõe um ensino dinâmico e significativo. Procura harmonizar os afetos com a moral por meio da inteligência, garantindo certa integralidade ao agente e, de algum modo, um caráter estético à ação. Possibilita uma relação de continuidade entre a estética e a lógica que enriquece o método reflexivo, mediada por uma moral que unifica as dimensões holísticas do pensamento.

Assim interpretado, esse método não pode ser caracterizado como ferramenta utilitária e de ação mecânica, tampouco como procedimento eficaz para depositar conhecimentos e desenvolver habilidades nos alunos. Nesses termos, por um lado, a poética que ele pressupõe contempla a arte e a investigação, além de visar a uma ação e suas consequências. Por outro, a

investigação implicaria uma criação artística, pois todo conhecimento ou pensamento decorre de uma afecção sensível que pode ser objeto do entendimento e da razão humana.

De acordo com Garisson (1997), a educação pensada a partir da filosofia deweyana envolve a criação, pois considera também os aspectos artísticos e imaginativos do pensamento. O ensino envolve tanto a lógica, um método, quanto o amor e o desejo. Ele procura estabelecer uma conexão entre a lógica, o ensino e o amor argumentando que, “existe uma forte conexão entre o amor e a lógica que guiam todo tipo de razão prática, incluindo o raciocínio que leva os professores a inteligentemente guiar as suas práticas docentes” (GARRISON, 1997, p. xii). Essa compreensão da filosofia deweyana nos permite pensar no ser humano completo e na educação como um todo, que implica em conhecimentos tanto científicos quanto artísticos.

Pagni (2011) afirma que a grande relevância do pensamento de John Dewey consiste no fato de ser uma filosofia da educação, algo mais abrangente que um mero método pedagógico, uma filosofia que aborda aspectos éticos, estéticos e políticos e que está intimamente relacionada com a experiência. De acordo com o autor, muitas das interpretações deweyanas

não consideram sequer a relação da experiência com a sua concepção de linguagem e com a filosofia que, respectivamente, permitiriam vislumbrar a conotação social de seu pensamento e a sua articulação com a vida, dando contornos mais precisos e justos ao seu projeto filosófico e educacional. (PAGNI, 2011, p. 36)

Jay (2011) também compreende a filosofia deweyana pelo viés da experiência estética. Para o autor, Dewey procurava encontrar um equilíbrio entre os diversos tipos de experiência, mostrando que a experiência estética está presente em todos os tipos de experiências – artísticas, científicas, cotidianas – quando elas são singulares, plenas, proporcionando assim uma transformação nas experiências habituais, que desencadeiam o pensamento reflexivo.

Assim, como estes autores, entendemos que a educação, para Dewey, é uma arte que possui um sentido ético, estético e político. A educação pensada como arte, além de contemplar os conhecimentos científicos e filosóficos, e não se limitar à mera tecnologia, proporciona aos seus agentes uma reflexão dos problemas surgidos na prática, com vistas a superá-los, reconstruindo valores e hábitos mentais, tendo em vista o aprimoramento da vida em comunidade.

Ao recorrermos à arte na prática educativa, buscamos na educação uma abertura estética por intermédio da experiência artística, como mencionado no capítulo anterior.

A educação é uma arte que se utiliza de outras artes, recorrendo ao conhecimento artístico e científico para fazer que o ser humano seja capaz de pensar, refletir e ser outro. Articula conhecimentos científicos e filosóficos, sem hierarquia entre eles,

[...] a educação recorre aos conhecimentos científicos e utiliza os seus procedimentos para tornar a sua prática mais objetiva, tal como requerido pelas ciências da educação, porém, é a uma filosofia associada à vida e à ambição de dirigi-la que cabe determinar essa prática, tendo em vista manter o equilíbrio entre as suas vicissitudes e o que nela pode ser determinado racionalmente pelo homem. (PAGNI, 2007, p. 47)

Recorre aos conhecimentos científicos para rever e reconstruir regras e valores, além de criar regras e valores pertinentes àquele contexto e à filosofia, para melhor compreender os problemas da atualidade com o intuito de aprimorar a vida humana.

A experiência educativa tenta oferecer “técnicas” quando recorre à arte, “conhecimentos” quando recorre às ciências e “habilidades” quando recorre à filosofia, para que o sujeito se pense e trabalhe, conferindo sentido à afecção estética. Tem como objetivo o crescimento do indivíduo e, para tanto, implica modificar as experiências habituais e criar o hábito de se abrir a novas experiências.

A educação entendida como arte, que se vincula à filosofia, e tem como centro a experiência, pode ser mais bem explicitada pelo pensamento de Dewey. No capítulo anterior discutimos o sentido formativo de uma obra de arte e o significado da experiência e experiência estética em Dewey para, a partir desses conceitos, refletirmos sobre o cinema. No presente capítulo, interpelaremos se esse sentido formativo tem lugar na educação escolar e se o ambiente em que as práticas dessa instituição se desenvolvem é capaz de acolher aquela obra não apenas em seu sentido estritamente pedagógico – já demonstrado pela literatura – como, e principalmente, em seu sentido estético. Para tanto, nos concentraremos nas obras *Vida e Educação*, *Democracia e Educação*, *Experiência e Natureza* e *Experiência e Educação*.

2.1 A educação e a ressignificação da experiência

O conceito de experiência é central na pedagogia de Dewey. A experiência “é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual dois elementos que nela entram - situação e agente – são modificados (DEWEY, 1952, p. 111)”. Para o autor, natureza e experiência se relacionam e se identificam.

Dewey percebe estreita relação entre ambas,

[...] experiência e natureza convivem harmoniosamente juntas – onde a experiência apresenta-se a si própria como método, e o único método para atingir a natureza, penetrar seus segredos, e onde a natureza revelada empiricamente (pelo uso do método empírico na ciência natural) aprofunda, enriquece e dirige o desenvolvimento posterior da experiência (DEWEY, 1974, p. 03).

A experiência e a natureza estão relacionadas. A experiência envolve dois fatores, agente e situação. Os dois fatores se afetam mutuamente, e após o processo, existirão um novo agente e uma nova modificação. Haverá sempre transformação nas experiências e estas estarão sempre se reorganizando e se ressignificando.

A educação, centrando-se na experiência, está atrelada ao ato de viver, não é apenas preparação para vida, mas é a própria vida. Não é o resultado final de algo, mas envolve todo o processo. O percurso e o objetivo a ser atingido estão relacionados, havendo grande relevância no processo, no caminho a ser percorrido, no método investigativo utilizado. Para Dewey, quando há um objetivo a ser utilizado recorreremos a um método racional para atingi-lo, método a ser utilizado em diferentes objetivos.

A experiência educativa, portanto, além de estar atrelada ao ato de viver e de envolver todo o processo, se dará por meio da reorganização e ressignificação da experiência, a fim de guiar com mais qualidade o curso da vida. A pedagogia deweyana pauta-se por uma educação moral que possibilita ao sujeito melhor dirigir a sua vida; se nos limitarmos a esse aspecto de condução da vida, o grande objetivo da experiência educativa seria viver de forma harmônica, solucionando os problemas prontamente. Porém, pensamos que a experiência educativa extrapola esse sentido moralizante, cumprindo papel ético, que possibilita ao sujeito problematizar a sua vida harmoniosa.

2.2 A educação enquanto possibilidade de ir além do seu sentido moralizante

Quando afirmamos que a educação pode ir além de seu papel moralizante, cumprindo assim um sentido ético, estamos fazendo uma distinção entre a moral e a ética. Vamos então distinguir estes dois conceitos, antes de continuarmos a discussão, centrando-nos na concepção educacional de John Dewey.

A moralidade determina o que é o certo e o que é o errado, ou seja, o modo pelo qual deveríamos viver e guiar nossas vidas, e a partir de quais princípios morais. E, nesse sentido, a moralidade determina as ações que são aceitáveis moralmente e quais são moralmente inaceitáveis.

Os julgamentos morais são apoiados em razões bem fundamentadas. Não devemos nos guiar por nossos sentimentos, mas por boas razões, pois “a coisa moralmente certa a se fazer é sempre a coisa melhor fundamentada por argumentos” (RACHELS, 2013, p. 23). As ações morais devem ser guiadas por boas razões, não por gostos, preferências pessoais ou sentimentos, mas razões fundamentadas logicamente. Podemos afirmar que os argumentos morais consistem na aplicabilidade de princípios morais a situações específicas.

Os juízos morais devem ser embasados na razão, nos argumentos bem fundamentados, possuindo também uma objetividade que independe de nossa vontade ou emoção. De tal forma que, “o pensamento racional consiste em dar razões, analisar argumentos, formular e justificar princípios” (RACHELS, 2013, p. 55). A moral, portanto, deve ser guiada por razões, as quais vão avaliar e pesar as emoções, impedindo que o indivíduo seja guiado por elas.

As teorias sobre moralidade, de forma geral, determinam a maneira como devemos guiar nossas vidas, o que é certo, o que é errado, e por quais valores devemos guiar as nossas ações e decisões. E, neste sentido, um dos objetivos da educação é o de ensinar a moralidade, ensinar os princípios que devem guiar a vida dos futuros cidadãos. Porém, nem sempre o fato de fundamentarmos nossas escolhas por boas razões garante a melhor escolha, principalmente se tratarmos de questões extremas que exigem do sujeito uma decisão que não necessariamente implique um julgamento moral e uma avaliação racional dos fatos.

Nesta perspectiva de que uma boa razão nem sempre é o suficiente para garantir que as melhores escolhas sejam aquelas fundamentadas em boas razões, existe uma corrente de pensamento que afirma que a moralidade deve estar embasada nas virtudes, retomando assim a ideia de Aristóteles, que define o que é o bem do homem a partir das virtudes, como, por exemplo, a coragem, o autocontrole, a generosidade e a sinceridade.

Se formos à origem da ética na filosofia grega, encontramos além de Aristóteles, Platão e Sócrates. Sócrates, ao pensar sobre o objetivo da vida das pessoas, observou que algo nos une e, até hoje, o bem-estar geral, logo traduzido em felicidade, é decisivo para as nossas decisões pessoais e coletivas. Para Sócrates, alcançar a felicidade plena seria possível pela via da simplicidade. Quanto mais simples os hábitos, mais chances de evitar ser controlado pelos próprios desejos. Assim, bebia quando tinha sede e comia quando sentia fome. Vestia-se de forma a não aparentar luxo. Esta contribuição socrática, pioneira para discutir a importância do bem-estar, inaugurou os debates sobre ética, denominação para a disciplina nascida a partir da palavra grega *ethos*, cujo significado é valores, ética, hábitos e harmonia ou, ainda, uma outra definição, a morada do homem.

O *ethos* grego propõe um modo de vida simples, moderado, sem paixões exacerbadas nem vícios, o qual, conseqüentemente, levaria o sujeito e a sociedade a alcançar uma felicidade sem grandes aflições, contentando-se em sorver da natureza aquilo que ela de melhor poderia oferecer.

Platão, um dos seguidores de Sócrates, pensou a ideia do Sumo Bem, como objetivo de se alcançar a felicidade e fazer valer a ética como forma de construir o bem-estar geral. Platão, utilizando o método contemplativo de apreciar as estrelas à noite, intuiu quatro grandes virtudes. Uma delas é a *Sophia*, a sabedoria, tão preciosa para todos os campos do saber, e mais valorizada ainda pelas disciplinas mais antigas, como é o caso da medicina, que vem se construindo desde Hipócrates, ainda na Antiguidade Clássica. Outra virtude decisiva, para Platão, seria a *dike*, o senso de justiça, ou de dar a cada um aquilo que é seu por mérito. Sem a justiça, as pessoas teriam um mundo desordenado, ao qual ele chamou de caos, em contraponto ao cosmo, que seria o céu em plena harmonia. A Andreia, ou o dever, sobrepondo-se ao prazer, à preguiça e às orgias, não raras naquele contexto da Grécia antiga, seria a terceira virtude capaz de levar uma pessoa ao alcance da felicidade, ou o Sumo Bem. Por fim, mas não menos importante, a *sofrosine*, ou temperança, traduzida também por moderação, teria seu papel fundamental na construção deste ser humano cuja missão seria conhecer Deus, ou ter acesso ao Bem Supremo, que é a felicidade.

Aristóteles, aluno de Platão, discordou de seu professor em relação ao método e inaugurou a análise quantitativa e qualitativa de dados, até hoje uma das bases considerada como mais segura para se alcançar o conhecimento. Ele estabeleceu leis gerais sobre o direito e a polis. Para ele, o bem-estar e a felicidade não eram apenas valores universais compartilhados, mas poderiam ser construídos na subjetividade de cada pessoa. Diante da

complexidade, Aristóteles pensou qual fórmula levaria as pessoas a estabelecer, tão rápido quanto possível, os bens necessários para a felicidade. Levando em conta os valores universais compartilhados, ele admitiu também variações individuais.

A partir do que pensavam os gregos sobre a ética, podemos afirmar que a ética das virtudes estaria propondo uma retomada aos pressupostos da filosofia grega. As virtudes morais são como “um traço de caráter, manifestado na ação habitual, que é bom para qualquer um ter” (RACHELS, 2013, p.167). Dentre estas virtudes, o autor destaca a coragem, a generosidade, a honestidade e a lealdade. Estas virtudes seriam importantes para viver melhor.

A ética da virtude, de acordo com Rachels (2013), parece mais completa do que as teorias morais que dão uma ênfase para a ação deliberada a partir de boas razões, sem considerar o caráter e as virtudes das pessoas. Porém, de outra parte, as virtudes de nada auxiliam na ação do sujeito e tampouco tratará de situações de conflitos morais.

Rachels (2013) procura estabelecer o que seria uma teoria moral satisfatória que irá considerar os seres humanos como sujeitos racionais que, ao agir, avaliam racionalmente as possibilidades de ação deliberada e levem em consideração os valores.

Na ação deliberada, o ser humano “deve” agir de acordo com as razões mais fortes para tal propósito. E, nesta ação, embasada na razão, seria possível ser consistente, quando se considerar uma razão como boa razão em situações similares, ou inconsistente, quando esta razão for rejeitada em situações similares. Esta inconsistência ocorreria quando “alguém põe o interesse da própria raça acima do interesse de outras raças, a despeito de qualquer razão para fazê-lo” (RACHELS, 2013, p. 185). A razão, portanto, requer imparcialidade; a nossa ação deve promover o interesse de todos igualmente, pois somos seres sociais e, como consequência, não podemos pensar no nosso interesse apenas individual, mas no coletivo, no social. Porém, existem situações em que a imparcialidade não se aplica. Trata-se de situações em que as pessoas devem ser tratadas de acordo com o mérito individual ou de acordo com o nosso sentimento em relação a elas.

Rachels propõe que, ao tomar uma decisão, a pessoa deve decidir qual o melhor método, quais virtudes e motivos levariam de fato a pessoa a ser feliz e a contribuir para o bem estar dos outros membros da comunidade. A decisão ética implica uma “combinação de virtudes, motivos, métodos de tomada de decisão que é melhor para mim, dadas as minhas circunstâncias, personalidade e talentos – “melhor” no sentido de que irá otimizar as chances

de eu ter uma vida boa, ao mesmo tempo otimizando as chances de outras pessoas terem vidas boas também” (RACHELS, 2013, p. 190).

Em cada situação, o sujeito deve avaliar o que é melhor para ele, dado o contexto, os motivos que o levam a agir e as virtudes. De acordo com todos estes elementos, o sujeito deve pensar na melhor resolução a ser tomada para otimizar as suas chances, individual e coletivamente, de ter uma vida boa e feliz. Ou seja, a atitude ética implica, assim, a vida da comunidade como um todo, implica levar em conta não apenas a racionalidade, mas também as virtudes. Portanto, ao tratarmos de ética, estamos considerando a moral e, conseqüentemente, a racionalidade fortalecida do sujeito e também os valores que guiam a sua vida. Estes dois componentes são fundamentais quando o indivíduo se depara com situações limites que exigem uma escolha, ou ainda uma atitude ética diante da vida que normalmente implicara na ruptura das formas habituais de pensamento e de uma rotina harmônica. E quando propomos que a educação ultrapasse os limites da moral e possibilite ao sujeito uma atitude ética diante da vida, estamos vislumbrando a possibilidade de, por meio da experiência estética, o indivíduo ser tocado por questões e não apenas aja de acordo com os valores morais estabelecidos e a serem seguidos, mas que também possa pensar em quais valores e atitudes devem guiar a sua vida e as suas escolhas. Pensamos que a educação, nos moldes de John Dewey, permitiria alcançar não somente o sentido moralizante da educação, como também o âmbito da ética.

2.3 Educação com vistas ao crescimento

A experiência educativa se dá pelo constante reorganizar e reconstruir da experiência e tem como objetivo transformar a qualidade da experiência. O processo educativo ocorre em todos os níveis da vida, não apenas na infância, mas também na adolescência e na vida adulta, pois a educação “esclarece e aumenta o sentido das experiências e também a nossa aptidão para dirigir o curso das experiências subsequentes” (DEWEY, 1953, p. 83).

Ao propor a utilização da arte no âmbito educacional, mais especificamente quando se trata da experiência do espectador cinematográfico, o objetivo é observar se a arte, ao propiciar experiências estéticas por meio do pensamento qualitativo, possibilitará à educação ser suficiente para os aspectos que escapam à reflexividade e à lógica formalizada. Assim, almejamos que a qualidade da experiência seja transformada por intermédio da arte.

A experiência educativa faz com que as experiências subsequentes sejam mais bem dirigidas e reguladas, sendo melhor compreendidas na relação entre a ação e o objetivo a ser atingido. É possível planejar e prever a ação em função de suas consequências.

Para Dewey, nem toda experiência é educativa, pois algumas são deseducativas:

É deseducativa toda experiência que produza o efeito de parar ou destorcer o crescimento para novas experiências posteriores. Uma experiência pode ser tal que produza dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas (DEWEY, 1938, p. 14).

A experiência torna-se educativa quando atua na qualidade das futuras experiências. Portanto, distingue uma experiência das demais pela sua qualidade.

A experiência que possui uma qualidade será uma entre as inúmeras vividas pelo indivíduo, assumindo uma perspectiva estética e sentido educativo, pois “possuirá uma qualidade emocional satisfatória, em função de sua estrutura interna e de sua realização em um movimento ordenado e organizado pelo pensamento” (PAGNI, 2011, p. 38). Para Dewey, a educação deve centrar-se na seleção de experiências que contribuem para as futuras experiências, ou seja, experiências estéticas que possuem o princípio da continuidade. O agente da experiência se modifica, ao mesmo tempo que cria hábitos; as experiências passadas estarão sempre afetando as subsequentes, em processo contínuo que não cessa.

O cinema contribuirá para o valor dessas experiências, pois, para se tornarem reflexivas e conseqüentemente educativas, se iniciariam na afecção por ele proporcionada. Na ótica de que as experiências educativas são contínuas, a educação seria entendida como crescimento. O autor afirma que “o processo educativo é idêntico ao crescimento, compreendido como o gerúndio crescendo” (DEWEY, 1938, p. 27). A metáfora é utilizada pelo filósofo estadunidense para se referir ao crescimento como princípio da continuidade, como algo que se dá por toda a vida, pois a educação ocorre na instituição formal denominada escola e no próprio ato de viver. O crescimento contínuo é possível devido à capacidade permanente do indivíduo para aprender.

A educação é, portanto, sinônimo de crescimento e, por crescimento, Dewey entende “a marcha cumulativa de ação para um resultado ulterior” (DEWEY, 1959, p. 44). Os seres humanos são dotados da aptidão para crescer e, adultos ou crianças, estarão sempre crescendo e conseqüentemente aprendendo. Assim, o crescimento é o grande objetivo das experiências educativas.

O crescimento que ocorre na escola difere daquele que ocorre nos demais ambientes sociais, pois supõe a imaturidade do ser humano e sua condição de desenvolvimento. As características principais da imaturidade são a plasticidade e a dependência. A dependência implica convivência social e capacidade de se associar e se relacionar. Com a dependência, surge a plasticidade, capacidade de aprender a modificar os próprios atos a partir das experiências anteriores, desenvolvendo disposições, hábitos e modos de agir. O conceito de aprender se atrela ao de plasticidade, à constante capacidade de aprender e adquirir hábitos. O crescimento, portanto, ocorrerá por meio dos hábitos adquiridos, sendo imprescindível que se saiba como aprendemos, em que medida tal aprendizagem pode ressignificar nossas experiências e o próprio ato de viver, tendo como meta dirigir mais apropriadamente o curso da vida.

A experiência “atua em certo grau sobre as condições objetivas em que decorrerão novas experiências” (DEWEY, 1938, p. 28). As experiências, além de se relacionarem à continuidade, se ligam aos objetivos a serem alcançados, ao lugar aonde se quer chegar. Para tanto, utilizam as condições do ambiente como meio para determinado objetivo. Sob essa ótica, uma das tarefas do educador é avaliar as experiências dos jovens, pois os mais velhos possuem maior número de experiências e têm aptidões para verificar se as experiências dos mais jovens estão na direção do crescimento. O educador cria condições para o jovem ter experiências educativas:

[...] a responsabilidade primária do educador não é apenas a de estar atento ao princípio geral de que as condições do meio modelam a experiência presente no aluno, mas também a de reconhecer nas situações concretas que circunstâncias do ambiente conduzem a experiências que levam ao crescimento. Acima de tudo, deve saber como utilizar as condições físicas e sociais do ambiente para delas extrair tudo que possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis e válidas (DEWEY, 1938, p. 32).

A função social do educador se traduzirá pelo seu desempenho na contribuição para avaliar as situações educativas de seus educandos, verificando se geram crescimento e caminham para o progresso social.

O educador deve proporcionar o ambiente apropriado para ocorrerem experiências educativas. E ele artificializa a realidade para o educando vivenciar experiências com qualidade que geram o crescimento, usadas futuramente em novas experiências. Entre as situações artificiais, destacamos o cinema, que propiciaria experiências com qualidade aos educandos, as quais, por sua vez, desencadeariam o pensamento reflexivo.

A experiência educativa possui ainda o princípio de interação. Esse princípio atribui direitos iguais às condições externas e às condições internas da experiência. A interação possibilita a existência de uma situação. As experiências ocorrem em função de uma situação e da interação entre o ser e outros seres, ou mesmo entre o ser e objetos que fazem parte de determinada situação.

O princípio de continuidade é intrínseco ao princípio de interação, e ambos os princípios garantem a ocorrência de experiências educativas. A aprendizagem adquirida em uma situação será utilizada em outras, tornando-se “instrumento para compreender e lidar efetivamente com a situação que segue. O processo continua enquanto vida e aprendizagem continuam” (DEWEY, 1938, p. 37). E, nessa continuidade, as experiências se integram mutuamente.

É objetivo do educador proporcionar a interação entre os jovens nas experiências educativas. Ao educador “cabe o dever de determinar o ambiente, que entrando em interação com as necessidades e capacidades daqueles a que vai ensinar, irá criar a experiência educativa válida” (DEWEY, 1938, p. 39). É possível afirmar que o processo educativo consiste na interação entre “um ser imaturo e não evoluído – a criança – e, de outro lado, certos fins, certas ideias e certos valores sociais representados pela experiência amadurecida do adulto” (DEWEY, 1952, p. 31).

A interação acarretaria sérios problemas, se o adulto não considerasse que a criança aprende a partir de seu interesse e de seu contexto; portanto, a aprendizagem deve ser pautada no interesse dos alunos e deve haver conciliação entre as matérias de estudo e as experiências infantis. A aprendizagem deve ser embasada na prática:

[...] as verdades e os fatos que constituem a experiência atual da criança e os fatos e verdades que compõem as matérias de estudo são, portanto, os termos inicial e final de uma só realidade. Opor um contra o outro é opor a infância contra a maturidade de uma mesma vida: é contrapor o impulso para crescer ao resultado final do crescimento; é dizer que natureza e destino são coisas que guerreiam na criança. (DEWEY, 1952, p. 37)

A aprendizagem deve combinar o conhecimento a ser ensinado com as experiências e a realidade da criança. Como algo natural, o crescimento é atrelado ao próprio ato de viver. Portanto, a educação implica que a aprendizagem de qualquer disciplina advenha das atividades cotidianas. De acordo com o autor,

cabe ao educador, no exercício de sua função, selecionar as coisas que dentro da órbita da experiência existente tenham possibilidade de suscitar novos problemas, os quais, estimulando novos modos de observação e julgamento, ampliarão a ‘área das experiências posteriores (DEWEY, 1938, p. 75).

Com a experiência, o indivíduo será mobilizado ao crescimento, capaz de solucionar o novo problema apresentado pela vida, utilizando as experiências passadas em seu processo reflexivo. As experiências educativas se tornarão conscientes e receberão sentido na linguagem articulada por intermédio do pensamento reflexivo, sendo compreendidas na totalidade. Nisso consiste certa educação moral, na concepção de educação de Dewey. Os alunos aprenderão os valores e atitudes da sociedade, com vias de ressignificá-los.

Garrison (1997) afirma que a educação exige um trabalho artístico, pois a razão prática é “uma arte que envolve uma transformação criativa das situações de conflito e necessidade em situações mais agradáveis e desejáveis. O ritmo do desequilíbrio e recuperação é um ciclo de crescimento expansivo, gênese e vir a ser (GARRISON, 1997, p. 16)”.

Para Garrison (1997), é por meio da razão prática que serão ensinados os valores desejados. E, para o autor, criar estes valores é um trabalho artístico. Assim, a razão prática é “uma arte que envolve uma transformação criativa das situações de conflito e necessidade em situações mais agradáveis e desejáveis. O ritmo de perda e recuperação é um ciclo de crescimento expansivo, gênese e vir a ser” (GARRISON, 1997, p. 16), que envolve os meios e os fins.

Essa educação moral de acordo com Garrison (1997), é o objetivo do crescimento. Ao reconstruir as experiências, o sujeito irá crescer e, conseqüentemente, o significado de sua vida fará mais sentido, pois estará aprendendo valores morais para que possa melhor conduzir a sua própria vida, o que o levará a desejar aquilo que é bom. Assim, “os valores são desejáveis, e as pessoas se envolvem na razão prática para obtê-los. Eles estão presentes em todos os nossos pensamentos, sentimentos e ações” (GARRISON, 1997, p. 33).

As experiências educativas proporcionarão ao indivíduo mudanças nos hábitos mentais que, conseqüentemente, gerarão aprimoramento social, tendo sempre o interesse da criança como princípio. O interesse da criança se relaciona à vontade de realizar algo e ao objetivo a ser aprendido. Como afirma Dewey:

[...] estarmos empenhados, fascinados, completamente absorvidos em alguma coisa, por causa do seu mérito para nós. A própria etimologia do termo interesse “estar entre”, não diz outra coisa. Interesse marca a completa supressão de distância entre a pessoa e matéria e resultados de sua ação: é união orgânica da pessoa e do objeto (DEWEY, 1952, p. 53).

O interesse possui identificação com o ato, o pensamento e o esforço do ser com o objeto, envolvendo o processo e o fim. Na escola, o professor deve criar situações para o aluno se interessar pela aprendizagem, ou seja, é essencial promover as condições para esse propósito. Os instrumentos educacionais auxiliam a interação dos estudantes, pois têm potencial de despertar o interesse dos envolvidos no processo educativo. Para tanto, o impulso deve converter-se em desejo e, posteriormente, em propósito. O propósito

[...] é um fim em vista, envolve previsão das consequências que resultam de ação por impulso [...]. Com efeito, desejo e impulso produzem consequências que vão além deles próprios devido à sua interação e cooperação com as circunstâncias do ambiente (DEWEY, 1938, p. 66).

O propósito envolve ação intelectual a partir da observação, condições do ambiente, conhecimento obtido nas experiências passadas e julgamento ou emissão de juízos de valor.

Um dos grandes desafios da educação seria fazer que o educando não agisse a partir de seu desejo, mas que, antes disso, observasse e avaliasse a ação. Ou seja, o grande objetivo é provocar a ação inteligente guiada por um propósito, pois os desejos devem ser traduzidos em meios para sua concretização. A educação deve proporcionar experiências educativas no presente, a partir do interesse do aluno; essas experiências seriam instrumento para as experiências vivenciadas futuramente. Portanto, a preparação para o futuro está na qualidade das experiências presentes.

2.4 Educação como necessidade social

Além de compreender a educação como crescimento, Dewey a entende como necessidade social. Em função do crescimento, existe a vida social, pois o crescimento tem em vista o aprimoramento social e o melhor curso da vida individual e em grupo. Para

Dewey, a educação é a continuidade da vida social, pois, por intermédio da comunicação, as gerações mais velhas transmitirão às gerações mais jovens ideias, opiniões, crenças e valores da sociedade atual, possibilitando que as novas gerações ressignifiquem, reflitam e repensem os valores da sociedade para então transformá-los. A transmissão é responsável pela comunicação “das ideias, opiniões, esperanças, expectativas, objetivos entre os membros de uma comunidade” (DEWEY, 1959, p. 3).

A educação, como necessidade social, implica transmitir, comunicar às gerações mais jovens o sentido dos atos, do mundo e da sociedade em questão. Os jovens precisam ter a mesma compreensão do mundo que os mais velhos, para participarem das sociedades associativas.

A comunicação se dá na transmissão dos valores culturais acumulados pelas gerações mais velhas às mais novas, conferindo-lhes um sentido moral, e em repensá-los e modificá-los de acordo com as novas condições de vida na atualidade. E, neste ponto, reside o diferencial da educação proposta por John Dewey: na forma como é feita a comunicação entre as gerações, na ênfase dada ao papel da linguagem.

A linguagem e os significados partilhados possibilitam a interação entre as gerações, fazendo com que os mais jovens adquiram conhecimento dos objetivos de seu grupo e se interessem por eles, além de saber “os fins especiais a que o referido grupo aspira e os meios necessários para garantir o triunfo” (DEWEY, 1959, p. 15). A grande contribuição do pensamento de Dewey refere-se à comunicação, pois por meio dela e principalmente em função da linguagem os valores e significados são partilhados, discutidos e reformulados.

A sociedade existe pela comunicação e transmissão, sendo ela própria comunicação e transmissão. A comunicação por si mesma é educativa, pois “receber comunicação é adquirir experiência mais ampla e mais variada. Participa-se assim do que outrem pensou ou sentiu e, como resultado, se modificará um pouco ou muito a si próprio” (DEWEY, 1959, p. 6). A comunicação e a educação estão atreladas, pois envolvem a transformação de quem vivenciou a experiência e de quem a comunicou, proporcionando a todos os agentes dessa ação uma modificação.

O grande objetivo da educação formal está em transmitir “todos os recursos e conquistas de uma sociedade complexa” (DEWEY, 1959, p. 6). Por intermédio da linguagem ocorre a comunicação e torna-se possível a transmissão dos conhecimentos entre as gerações. A linguagem possibilita que o mundo, as ações e as coisas recebam significado comum em determinado grupo, em função das experiências partilhadas, do uso comum que as coisas possuem nessa comunidade.

Os atos individuais são orientados socialmente em função de como os membros de um grupo procedem em determinada situação. De tal modo que “os hábitos dominantes de utilizarem-se os produtos da arte humana e as coisas da natureza têm todas as possibilidades de constituir o mais profundo e penetrante modo de regulação ou controle social” (DEWEY, 1959, p.35).

Com isso, as gerações mais jovens desenvolvem aptidões para julgar a partir dos hábitos mentais, elaborados em função do uso que os membros de sua comunidade fazem das coisas. Dewey afirma que

a direção social consiste, realmente, nos hábitos de compreensão que se estabelecem usando-se os objetos em correlação com outras pessoas, quer pela cooperação e auxílio, quer pela rivalidade e concorrência (DEWEY, 1959, p. 35).

A direção social relaciona-se com os hábitos que se estabelecem nos grupos sociais. O meio social é grande fator educativo, pois possibilita que as experiências sejam conjuntas e partilhadas.

A participação no meio social forma nos indivíduos hábitos dos valores e ações partilhadas pelo grupo. E é a escola a grande responsável pela educação moral, ou seja, formar os hábitos de atitudes e de pensamentos nas novas gerações, tornando-se possível planejar as ações em função de suas consequências.

Para que tais valores e atitudes sejam comunicados, a escola direcionará a aprendizagem. Para tanto, a escola deve oferecer um ambiente simplificado, no qual serão artificializadas situações para os alunos vivenciarem experiências educativas que proporcionem crescimento. Sendo ainda ambiente de integração social, na escola os alunos estarão juntos trabalhando em favor de um objetivo comum: a aprendizagem.

2.5 O papel da educação no processo democrático

A escola é compreendida como um dos grupos da sociedade. A comunidade escolar é responsável por

[...] coordenar na vida mental de cada indivíduo as diversas influências dos vários membros sociais em que vive. Um código prevalece na família; outro nas ruas; um terceiro, nas oficinas ou nas lojas; um quarto nos meios religiosos. Quando uma pessoa passa de um desses ambientes para o outro, fica sujeita a impulsos contraditórios, e acha-se em risco de desdobrar-se em personalidades com diversos padrões de julgar e sentir, conforme as várias ocasiões. Esse risco impõe à escola uma função fortalecedora e integradora (DEWEY, 1959, p. 23).

Tem papel fundamental na socialização do indivíduo, pois integra e fortalece todas as influências que os indivíduos recebem dos inúmeros grupos a que pertencem. Por intermédio da linguagem, os educandos refletem sobre as experiências passadas para aprimorar as experiências do presente.

A linguagem comum partilhada pelos membros de qualquer comunidade foi acumulada pelas civilizações e apreendida pelo senso comum, sendo usada de forma simples, no dia a dia, ou de forma mais elaborada, como no conhecimento científico e filosófico.

A educação é uma das formas de refinar a linguagem e partilhar os significados. Por meio do processo educativo, o ser humano pode

[...] começar a notar os limites da linguagem proveniente do senso comum a partir dos problemas que emergem de sua experiência, buscando o refinamento mediante as proposições científicas e os conceitos filosóficos, com os quais aprende a tornar os seus respectivos significados e sentidos mais precisos (PAGNI, 2007, p. 54).

Cabe aqui destacar o papel fundamental da linguagem, pois ela possibilita que os problemas sejam refletidos e mais bem formulados, quando se dispõe do refinamento linguístico propiciado pela aprendizagem escolar.

A educação está diretamente relacionada com a sociedade, com o grupo para o qual ela se destina e principalmente por fazer a integração entre esses diversos grupos. Isso porque, segundo Dewey,

[...] dentro de toda a larga organização social existem numerosos grupos menores: não somente subdivisões políticas, senão também associações industriais, científicas e religiosas. Existem partidos políticos com diferentes aspirações, seitas sociais, quadrilhas, conventículos, corporações, sociedades comerciais e civis, grupos estreitamente ligados pelos vínculos de sangue, e outros mais, em infinita variedade. (1959, p. 87)

De fato, a sociedade é composta por inúmeras associações, e em cada um desses pequenos grupos os seus participantes possuem um objetivo comum e trabalham juntos em prol desse objetivo; precisam partilhar o significado do mundo. Destaque-se, no entanto, que a atividade de cada membro é modificada a partir das ações e do convívio com os demais membros.

A escola é uma dessas associações, pequena comunidade que tem como objetivo preparar os alunos para a sociedade democrática, em um ambiente – a própria escola – igualmente democrático, visto que tal proposta educativa só pode ocorrer em uma sociedade democrática, pois somente quando há liberdade se reformulam e reorganizam os valores morais que regem determinada sociedade. É preciso ter abertura e liberdade para renovar e rever os valores, costumes e hábitos sociais.

Para Dewey, a democracia “é mais do que uma forma de governo, é uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (DEWEY, 1959, p.93). A sociedade democrática é um espaço no qual os indivíduos de um grupo pautam as suas ações, levando-se em consideração a ação dos demais membros do grupo em favor de um objetivo comum.

O princípio da democracia constitui-se como a condição para a livre comunicação e o aprimoramento da vida social, e, para tanto, a partir da atitude ética, os indivíduos serão capazes de avaliar e julgar as experiências. As possibilidades enunciativas favorecidas pelo ambiente democrático favorecem também a articulação da linguagem com o pensamento reflexivo.

2.6 Pensamento reflexivo

Para Dewey, o modo de vida democrático será experimentado nas comunidades e, na comunidade escolar, o indivíduo começa a aprender a assumir determinada atitude ética por intermédio do método investigativo. A escola deve concentrar-se em ensinar hábitos de pensamento a seus alunos, pois “pensar é o método de agir inteligentemente” (DEWEY, 1959, p. 167). Por isso, a educação deve focar a aprendizagem no método do pensamento reflexivo, pois a partir de tal pensamento o indivíduo tem elementos para solucionar os problemas e melhor examinar as propostas de ação da comunidade.

O pensamento reflexivo é holístico, inicia-se sempre como um processo, algo ainda incompleto, em vias de se realizar: “O objetivo do ato de pensar é contribuir para chegar-se a uma conclusão, para planejar-se uma possível terminação tomando por base aquilo que já é conhecido” (DEWEY, 1959, p. 162). Os caminhos do pensamento são trilhados a partir das incertezas, a partir de experimentações. O pensar faz com que as experiências se tornem inteligíveis e tenham um objetivo, pois o sujeito agirá tendo um fim em vista. É todo permeado pelo aspecto qualitativo e emocional.

O pensamento reflexivo e educativo, além de reconstruir as experiências passadas, se distingue das outras formas de pensar. Dewey distingue o pensamento reflexivo daquele que é dogmático, ou seja, das crenças e dogmas instaurados sem ser pela via da reflexão e da racionalidade, e daqueles pensamentos que nos passam por imagens e de forma desordenada.

O método reflexivo investigará e testará os problemas emergentes da prática até a sua comprovação ou refutação, levando sempre em consideração a comunidade a que se destina. Também é o responsável por interromper os nossos hábitos mentais. Quando surge um problema desencadeado pela realidade, o ser humano precisa modificar os seus hábitos de pensamento usados em experiências passadas para conseguir solucioná-lo. Surgem novas hipóteses que serão testadas e comprovadas ou refutadas, gerando um novo conhecimento, mais aprimorado.

No entanto, conforme mencionado no capítulo anterior, o pensamento reflexivo possui um componente que é qualitativo. Esse aspecto qualitativo é o início do pensamento e é, justamente, o responsável por interromper os nossos hábitos mentais, visto que surge de um problema que ainda não foi formulado pela linguagem. De fato, o aprimoramento do conhecimento ocorre em função das experiências prévias e de todo conhecimento e informações adquiridos em outras investigações. Por essa razão, é imprescindível conhecer o contexto do problema, recorrendo-se aos conhecimentos científicos e aos hábitos de pensamento da comunidade. O processo investigativo tem sempre como parâmetro a comunidade para a qual se destina, pois é este grupo que julgará as hipóteses formuladas e avaliará criticamente a eficácia das hipóteses, a plausibilidade das proposições e o sentido para os integrantes da comunidade, de acordo com o interesse comum. Dessa forma, a linguagem é determinante para atenuar as divergências que podem existir nos inúmeros grupos que compõem a sociedade.

Nesse contexto, aqueles que possuíssem um maior refinamento da linguagem auxiliariam os que possuem um menor grau a sair do senso comum, possibilitando-lhes se aproximar dos enunciados científicos e dos conceitos filosóficos. Com a dinâmica da

comunicação, toda a comunidade aprende a aprimorar a linguagem. As teses defendidas e os argumentos utilizados por determinado grupo serão avaliados criticamente quando comunicadas aos demais grupos existentes na sociedade, já que “serão julgados quanto à sua eficácia e à sua capacidade de convencimento, do mesmo modo que são confrontadas por proposições enunciadas de outro ponto de vista” (PAGNI, 2007, p 56).

Tal situação ocorrerá em ocasiões de disputas com outros grupos que têm aspirações e crenças distintas e culminará em um processo educativo para todos os grupos, pois além de avaliar criticamente o ponto de vista do outro grupo, os indivíduos aprenderão a refinar os próprios posicionamentos. O processo educativo possibilita aos grupos que mudem o seu posicionamento, tendo sempre em vista os melhores hábitos mentais para melhor conduzirem a vida da comunidade democrática.

Essas disputas entre os grupos podem ser caracterizadas como momento provisório da comunicação e da vida em comunidade, pois o objetivo é “garantir a conversação capaz de aprimorar os hábitos mentais e morais e as formas de vida social para que, gradativamente, se generalizem, tornando a vida melhor, mais bela e mais justa para a comunidade” (PAGNI, 2007, p. 57).

A comunicação, conforme descrita acima, é um dos pressupostos da democracia, que implica livre comunicação entre os homens. O princípio da democracia é o de existir um interesse comum para os membros da comunidade e que esses indivíduos troquem as suas experiências. Em tal perspectiva, o objetivo do método investigativo é examinar as teorias e as propostas de ação para decidir quais os hábitos morais e mentais conduzirão melhor a vida da comunidade em questão. O pensamento reflexivo possibilitará que os sujeitos dessa sociedade democrática possam tomar atitudes éticas, que sejam frutos de um pensamento reflexivo advindo de uma afecção. Graças a esse movimento e a essa abertura da comunidade, as respostas éticas por parte de um indivíduo ou grupo indicam situações de progresso moral e psicológico, ou seja, apontam para alteração dos valores adotados e modificações sociais dos comportamentos individuais.

2.7 O papel da filosofia no processo educativo

A importância da filosofia no ambiente escolar e na própria vida dos membros da comunidade justifica a necessidade de examinar as teorias e as propostas de ação por

intermédio do método reflexivo. Dewey destaca a forte conexão entre o pensar e a filosofia, pois a filosofia é entendida como modo de se compreender os problemas do mundo e, a partir dessa compreensão, conduzir melhor a vida. A filosofia é central em sua concepção de educação, constituindo-se uma teoria geral da educação.

Cunha (2001) afirma que a proposta deweyana é que “a filosofias seja uma reflexão sobre a experiência dos homens no mundo real e não uma guardiã da Verdade” (CUNHA, 2001, p. 87).

A filosofia é “o pensamento que se tornou consciente de si mesmo – que generalizou seu lugar, função e valor na experiência” (DEWEY, 1959, p.359). Esse pensamento é essencial em função dos vários interesses conflitantes na vida. A filosofia possibilita que os membros de uma comunidade possam se compreender mutuamente e encontrar harmonia naquilo que discordam para restaurar a continuidade da experiência.

Dessa forma, entende-se que a educação tem íntima relação com a filosofia, pois a educação “oferece um terreno vantajoso para se penetrar na significação humana (para diferenciar-se da significação técnica) das discussões filosóficas” (DEWEY, 1959, p. 361).

Assim, a filosofia,

[...] como todo ato de pensar, tem sua origem naquilo que é incerto na matéria da experiência, e visa reconhecer a natureza da perplexidade e arquitetar hipóteses para que, posta em prática pela ação, se esclareça seu conteúdo. O pensamento filosófico caracteriza-se pela circunstância de as incertezas com que ele se advêm se basearem em condições e objetivos da natureza social e geral, decorrentes de um conflito de interesses organizados e de exigências institucionais. (DEWEY, 1959, p. 365)

A filosofia da educação compreende a relação iminente que existe entre a vida e a educação, daí a ênfase do autor nas experiências e na possibilidade de tornarem-se educativas. É a filosofia que atribui sentido ao mundo e

[...] funcionaria como uma espécie de elaboradora desses nexos e de propositora de sentidos à ação humana. Para tal, pressupõe um método capaz de conferir certa unidade das experiências, às quais está sujeito o homem, com o propósito de oferecer um sentido à melhor condução de sua vida, vida esta que é partilhada por uma comunidade. (PAGNI, 2011, p.)

A filosofia abrange a vida, fornecendo não apenas uma orientação para a ação educativa, mas os elos necessários para os sentidos da educação, fazendo que os problemas emergentes da prática educacional tornem-se objetos de reflexão. Tem a finalidade de colocar questões desafiadoras aos educadores e educandos, auxiliando a pensar uma experiência formativa em que as pessoas se tornem mais sensíveis à diferença e mais abertas a pensar a complexidade do mundo atual. Nesta perspectiva, o cinema pode fazer a ponte entre a educação e a filosofia, ou mesmo entre a filosofia e a vida.

A pedagogia abre possibilidades para que, por meio da experiência estética, seja possível ultrapassar a lógica formalizada do pensamento e a moralidade que fazem parte de todo o processo educativo e de toda a educação formal. É possível, a partir de tal pedagogia, pensar em uma poética de ensino que, por intermédio do pensamento qualitativo suscitado pela arte do cinema, contribuísse para a sensibilização das diferenças na comunidade em que esteja inserida, principalmente para propiciar aos seus agentes uma reflexão sobre questões éticas, abrindo-lhes a possibilidade de tomarem atitudes éticas que impliquem escolher não apenas quais os princípios morais irão guiar as suas vidas, mas também por quais valores eles querem viver as suas vidas.

Este último aspecto ético e reflexivo, seguramente importante para toda democracia, é justamente um aspecto que tem sido desconsiderado pelas interpretações pedagógicas do pensamento deweyano ou, mesmo, aquelas que o analisam em seu veio estético, para fazer preponderar a dimensão moralizante de sua concepção de educação. Ao dar maior visibilidade a esse aspecto em sua articulação com a experiência estética, neste capítulo, procuramos delimitar no pensamento de Dewey um campo em que eventualmente a arte e, particularmente, o cinema poderiam suprir a reflexividade sobre as questões limites da vida, por assim dizer, ética, e não abarcadas pela moral e pela moralidade em voga no âmbito escolar. Nesse sentido, desenvolveremos os próximo capítulo em vistas a mostrar como o cinema poderia suprir essa forma de utilização do pensamento reflexivo na esfera educativa e no contexto escolar, escapando de uso moralizante, por assim dizer, didático-instrumental.

CAPÍTULO 3 - O CINEMA NA ARTE DE EDUCAR

Cinema não é para entreter, é para fazer sonhar.
Wim Wenders

Neste capítulo, discutiremos as particularidades do cinema e, para tanto, recorreremos a autores distintos da tradição pragmática e dos intérpretes do pensamento de John Dewey, porque este último não abordou o cinema como objeto artístico. Portanto, faremos uma inferência externa ao pensamento deste autor, mas no sentido de estabelecer uma interlocução com ele. Desse modo, inicialmente apresentaremos uma revisão bibliográfica sobre o nosso terceiro campo de interlocução – o cinema e a educação – e, em seguida, nos concentraremos na caracterização do cinema como obra artística, cuja apreciação pode produzir no espectador uma experiência estética e ser de grande relevância às finalidades artísticas da arte educar.

3.1 O uso do cinema na educação: entre o instrumento didático e a estética

Na atualidade, a relação entre cinema e educação é considerada “um campo de saber” consolidado (ALMEIDA, LOBATO, GHAZIRI, 2011), em razão do grande número de pesquisas dedicadas a tal aproximação. Com a consolidação desse campo de saber, Marcello e Fischer (2011) discutem aspectos fundamentais a serem abordados nas pesquisas que investigam o cinema, partindo do campo educacional ou vice-versa. Para as autoras,

pesquisar cinema e educação implica operar com narrativas filmicas, construindo um objeto de tal forma que, no mínimo, três grandes dimensões sejam contempladas: a complexidade das linguagens específicas com que se faz cinema, o público ao qual se destinam os materiais em foco (ou os sujeitos dos quais as narrativas falam, ou ainda o grupo do qual desejamos tratar ou a quem nos propomos certa ação investigativa); e, por fim (e não menos importante), interrogações de ordem filosófica, histórica, cultural, estética ou pedagógica que, possíveis de serem pensadas a partir de filmes ou de intervenções com o cinema, carregam consigo perguntas sobre o tempo presente. (MARCELLO, FISCHER, 2011, p. 2)

Quando começaram a surgir investigações sobre a temática, a relação entre cinema e educação existia apenas pelo viés da instrumentalidade, ou seja, os professores utilizavam o cinema na sala de aula como recurso didático. Há algumas políticas públicas para a educação que incentivam seu uso como meio didático, como *O Cinema vai à Escola – a Linguagem Cinematográfica na Educação*, que faz parte do programa *Cultura é Currículo*, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em parceria com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, que foi implementado no ano de 2008, além de outros estudos com essa mesma finalidade. Dentre estes estudos, há os que indicam exclusivamente o uso didático e os estudos que investigam as implicações ideológicas do cinema.

Os estudos que defendem a utilização do cinema para fins didáticos afirmam que as obras cinematográficas ilustram um momento histórico ou se apropriam da narrativa cinematográfica para mostrar uma situação problema ou, ainda, servem como entretenimento. Franco (1987) foi uma das pioneiras no Brasil a tratar do uso do cinema na educação como tentativa de modernizar o processo educacional. Falzon (2002) defende o cinema como fundamentação teórico-filosófica entre a concretude da cotidianidade e a abstração efetivada pela filosofia, pois as imagens captam o nível reflexivo do pensamento filosófico. Vermelho (2005) ressalta que as investigações sobre educação e comunicação enfatizam essa relação a partir de uma ótica ligada à sala de aula. Duarte (2002) considera o cinema uma forma de conhecimento tão importante quanto os livros, e que os alunos devem aprender a ler todos os seus aspectos. Pimentel (2011) propõe um método de análise filmico para formar o aluno criticamente. Costa (2011) também enfatiza o espírito crítico propiciado pelo uso do cinema em sala de aula.

Os estudos que apontam para a não neutralidade das obras cinematográficas indicam as implicações desse caráter ideológico para o seu uso em sala de aula. Dentre as implicações, podemos citar a transmissão de determinada ideologia que também auxilia a formação e definição dos valores dos espectadores, como o ideal de amor romântico, de modelo familiar e de sexualidade (Duarte, 2002). Girox (1996) mostra o papel dos desenhos animados na formação de valores e ideais, definindo-os como “máquinas de ensinar”. Sabat (2003) defende que a mídia é responsável por ensinar “comportamentos, hábitos, disposições, valores e atitudes produzindo assim identidades culturais” (SABAT, 2003, p. 23).

Nos dias de hoje, o panorama se modificou. Análises recentes não tratam mais o cinema instrumentalmente, como mero recurso didático, nem como tema para discussões ideológicas, mas procuram considerá-lo arte capaz de promover o contato do aluno ou do professor com certa experiência estética, que faculta o pensar sobre temática ética, moral ou

política. Assim, boa parte das pesquisas, empíricas ou teóricas, procura enfatizar a importância de uma educação cinematográfica no âmbito educacional para que alunos e professores apreciem o cinema com sensibilidade e até mesmo produzam filmes (MIRANDA, 2011).

Quando afirmamos que, por meio do cinema, é possível alcançar uma experiência estética nos moldes deweyanos, estamos também tratando da formação estética do espectador, já que, ao trazemos a arte para o âmbito educacional, principalmente para a instituição escolar formal, estamos tratando da formação. Ainda que não tenha como objetivo incitar valores morais a serem seguidos ou conhecimentos a serem adquiridos, tal formação vislumbraria um pensamento reflexivo sobre questões éticas. Isso significa que essa formação é mais ampla do que o conjunto de práticas e atividades desenvolvidas no âmbito da educação escolar. A formação pelo cinema compreende as experiências adquiridas ao longo da vida, a apropriação dos bens culturais de um modo menos dirigido, dentre as quais se destaca o que se denomina de uma espécie de formação cinematográfica, permitindo que os espectadores desenvolvam certa sensibilidade, apreciem e sejam tocados por filmes que lhe deem elementos para serem pensados. Apesar das técnicas e das práticas da educação escolar, a formação cinematográfica ocorreria de duas maneiras: meramente instrumental, apenas para desenvolver habilidades nos educandos ou professores e torná-los capazes de analisar criticamente e apreciar filmes; ou como uma experiência estética, visando despertar os sentidos para apreciar uma obra cinematográfica.

Dentre os teóricos que aproximam o cinema da educação, centrando-se na formação estética do espectador, destacamos Bergala (2007). Ele explica que o cinema em sala de aula foi reduzido e está sendo usado como linguagem e ferramenta ideológica, mero instrumento didático-pedagógico para atingir determinado objetivo. No projeto “fazer arte”, nas escolas públicas francesas, no ano de 2000, Bergala foi o responsável pela consultoria em cinema, pensando-o como um encontro com a alteridade, com o “outro”, um estrangeiro que provoca a instituição escolar. A arte deve ser de natureza distinta dos cursos curriculares e proporcionar uma experiência que fuja à regra e ao habitual. De acordo com ele, o filme precisa ser pensado,

[...] não como um objeto, mas como o traço final de um processo criativo, o cinema como arte. Pensar o filme como arte é um gesto de criação. Não como um objeto de leitura a ser decodificado, mas cada plano pensado como as pinceladas de um pintor através das quais é possível compreender um

pouco do processo de criação. (BERGALA, 2007, p. 37)⁶

Para esse autor, o cinema como processo de criação implica a apreciação e a produção cinematográfica; embora a nossa pesquisa se limitará a pensar a apreciação cinematográfica e sua relação com o espectador (professor e aluno), o seu projeto nos parece bastante apropriado. O projeto de Bergala propõe que os alunos assistam a obras cinematográficas, às vezes apenas a alguns trechos, para adquirir gosto por filmes que, muitas vezes, possuem um ritmo, um roteiro e uma narrativa diferentes daqueles a que estão habituados: “Trata-se de formar um gosto pela lenta e repetida frequência às obras” (BERGALA, 2007, p. 94). Assim, é possível estabelecer uma interlocução deste projeto com a nossa proposta: pensar o cinema como uma arte capaz de propiciar a formação do gosto cinematográfico do aluno por intermédio de uma experiência estética. No entanto, dele nos diferenciamos na medida em que defendemos, para tal formação, que os alunos devem estar expostos a variados filmes, de tempo lento e acelerado. Isso porque a criação da dicotomia entre filmes de arte para um determinado público mais erudito e de filmes comerciais destinados à massa geraria uma dicotomia que, em certa medida, poderia contrariar o projeto filosófico deweyano no qual nos apoiamos. Poderíamos admitir que cada filme tem um caráter peculiar, o que torna impossível inseri-lo em alguma classificação, pois estaríamos criando uma categorização de filmes bons e ruins, artísticos e comerciais, o que parece não apenas contrariar essa perspectiva teórica, como também ser discutível do ponto de vista mais ordinário. Afinal, parece-nos inegável que alguns filmes do circuito habitual hollywoodiano, como *Matrix*, de Larry e Andy Wachowski, ou *A Vida de David Gale*, de Alan Park, podem perfeitamente causar afecção em seus espectadores e lhes desencadear uma forma de pensamento reflexivo. Isso porque para John Dewey a diferença entre o saber do senso comum, o saber científico e a experiência artística constitui uma questão de grau, não de nível. O mais importante, portanto, não seria eleger os filmes que colocam o ser humano diante de situações que não permitiriam continuar levando a vida da mesma forma, questões que pedem uma atitude, uma modificação nos hábitos mentais. Para tanto, pode ser filmes de arte ou filmes comerciais.

É indiscutível a grande inovação produzida por Bergala no que se refere à relação do cinema com a educação. Distintos estudos no Brasil discutem o seu projeto ou tomam como

⁶ Todas as citações bibliográficas desta tese em línguas estrangeiras (inglês e espanhol) foram traduzidas pela autora.

modelo o trabalho que desenvolve nas escolas francesas. Existem dois volumes da “Revista Contemporânea de Educação” que discutem a proposta.

Na introdução do primeiro volume, Fresquet (2010) afirma que o objetivo da proposta é abrir possibilidades para a reflexão do cinema como hipótese, alteridade que problematiza a instituição escolar.

Por sua vez, Duarte e Tavares (2010) investigam a dimensão estética do cinema a partir do contato com textos que o definem como arte. Para os autores, o cinema possui uma dimensão pedagógica por si mesmo em consequência do seu caráter estético e técnico.

Toldi (2010), ainda tratando da formação estética do espectador, discute a alfabetização mediática e defende que o espectador não é passivo, tampouco ignorante, pois, se fosse, acreditaria em tudo o que vê na televisão ou no cinema. Isso não ocorre porque as informações são compreendidas a partir do conhecimento prévio de que dispomos e, com isso, damos um sentido particular à informação recebida. Além de provocar sentimento de estranheza, a arte permite uma comoção que inicialmente não é colocada em palavras. Este estudo faria uma interlocução com o nosso em relação ao potencial da arte, no caso o cinema, de provocar inicialmente o sentimento de comoção, um não saber que, a princípio, não pode ser expresso em palavras; ele é primeiramente sentido, para depois desencadear, em um segundo momento, o pensamento reflexivo.

Pensamos o cinema como possibilidade de desencadear experiências estéticas que culminem em reflexões capazes de problematizar o ser humano, a escola e seus conteúdos; principalmente que possibilitem a formação do homem, que diz respeito ao caráter indeterminado da educação.

Outro autor que aborda a formação pela experiência estética é Favaretto. Ele defende que um dos desafios da educação é investir na formação estética, pois a arte permite enxergar para além da percepção rasa das coisas, e que “não é nenhuma novidade o fato de vivermos em uma sociedade prioritariamente visual, na qual a imagem e a aparência têm um valor acentuado” (FAVARETTO, 2008, p.14). O autor investigou as relações entre a mídia e a educação sob o prisma da experiência estética.

Fischer (2011) propõe o uso do cinema para a formação estética que possibilite um cuidado de si nos futuros professores, pois existe uma íntima relação entre filosofia e cinema

capaz de ser experimentada pelo espectador jovem como parte de sua formação ética e estética, a qual poderia valer-se das estratégias de linguagem do próprio cinema para promover o pensamento sobre si mesmo,

em termos artísticos, éticos e políticos, e em articulação com a preparação para a docência (FISCHER, 2011, p. 1).

Fischer também tem como foco a educação do olhar, defendendo que a experiência de ver o filme vá além

das interpretações fáceis, da exclusiva leitura das entrelinhas, de uma decifração do que não teria sido dito (mas que possivelmente “se queria dizer”). Estamos buscando uma maior generosidade com as imagens, uma disponibilidade e uma entrega a tudo o que aquela peça audiovisual nos está oferecendo, sem buscar nela apenas uma “lição de vida”, ou a suposta descoberta de uma “verdade escondida”, de algo que o diretor “quis” dizer verdadeiramente, e assim por diante. (FISCHER, 2011, p. 4)

A pesquisa é de grande relevância para a presente investigação, pois vislumbramos no cinema a possibilidade de autoformação e de reflexão como consequência da experiência estética.

Alves (2001) igualmente propõe o uso do cinema como experiência estética e tem como centro a formação cinematográfica do espectador. O autor constatou a dificuldade dos professores em trabalhar com as obras cinematográficas na sala de aula, além do distanciamento da escola dos recursos audiovisuais. Sugere que o cinema seja abordado mais abertamente e não como mero recurso didático, para que o diálogo sobre a obra extrapole a disciplina em questão e alcance uma reflexão comunicativa.

Reis (2011) visa à formação estética do espectador e, embora a ênfase seja no espírito crítico, o estudo mostra-se relevante para a nossa pesquisa, pois defende a formação cinematográfica no âmbito escolar. O autor discute a necessidade de promover plateias no âmbito educacional, sendo imprescindível que a educação desenvolva o espectador cinematográfico para ser crítico na escolha dos filmes e assisti-los sem depender das opiniões contidas nos meios de comunicação, como jornais e revistas. A população brasileira, mais especificamente os estudantes, de acordo com Reis, precisa participar da construção do *saber do cinema*.

Pereira (2011) tem como objetivo a formação estética dos educandos. A autora tem o intuito de levar o cinema às escolas sem utilizar os meios instrumentais.

Conforme mostrado nesta revisão de literatura, o campo de interlocução do cinema e da educação é bastante vasto, assim como também já existe um campo que propõe o uso da arte na educação por um viés estético, campo este inaugurado por Ana Mae Barbosa, conforme discutido no primeiro capítulo. Assim, o diferencial da nossa proposta está em

pensar o cinema sob a ótica de Dewey, segundo a qual, preservando suas qualidades estéticas, o cinema impulsionaria seus espectadores a uma espécie de pensamento reflexivo e qualitativo que os faria dobrarem-se sobre questões éticas. Com isso, mais do que formar o gosto estético, seria possível propiciar reflexões éticas, complementando a moralidade e o desenvolvimento do pensamento pressuposto pelo método pedagógico deweyano.

3.2 As particularidades do cinema

A narrativa empregada pelo cinema como arte, em função de suas especificidades, tem potencial para desencadear uma experiência estética que provoque a reflexão sobre questões éticas.

A obra de arte cinematográfica é, inicialmente, apreendida pela percepção. O cinema, analogamente ao mundo, é primeiramente percebido pelos nossos sentidos.

A compreensão capta o significado de uma obra por intermédio dos nossos sentidos – são a audição e a visão que o percebem. O filme é um objeto a se perceber, “não é uma soma de imagens, porém, uma *forma* temporal” (MEARLEAU- PONTY, 1969, p. 110). As imagens não fazem sentido isoladamente, mas o sentido de cada uma é formado a partir da anterior, ou seja, a partir da montagem.

As imagens são construídas, organizadas e sequenciadas de forma temporal, compondo uma métrica cinematográfica. As imagens não têm sentido isoladamente, pois são formadas a partir da imagem anterior e da montagem, isto é, da seleção e edição dos planos, segundo a duração desejada. A partir do processo de decupagem, pelo qual a filmagem é planejada, a cena é dividida em planos, que se ligarão uns aos outros por meio de cortes, de acordo com um projeto previamente elaborado.

Além das imagens, o cinema inclui o som, outra particularidade que passa por um processo de montagem, pois o filme não é composto pela adição de falas e ruídos. Existe uma organização interna do barulho, dos diálogos, das músicas e dos silêncios, estes últimos imprescindíveis para a música, pois eles dão sentido ao som e movimento à música, como a respiração, que se divide em inspiração e expiração.

A obra cinematográfica é, portanto, a combinação das imagens e dos sons minuciosamente selecionados. O diálogo faz sentido quando intercalado com o silêncio e

construído juntamente com a imagem, e “a união do som e da imagem não se realiza apenas em cada personagem, e sim no filme inteiro” (MEARLEAU-PONTY, 1969, p. 112).

O som é elemento fundamental na composição de um filme. Existem dois tipos de som, o diegético e não diegético. O primeiro diz respeito aos sons que ocorrem na narrativa do filme: buzinas, gritos e ruídos. Esse som compõe a imagem e, mesmo sendo muitas vezes construído artificialmente e acrescido à imagem, faz parte da narrativa, como se fosse natural. O som não diegético são as trilhas musicais, as músicas que compõem a cena, mas que não existem na realidade. As trilhas sonoras normalmente são usadas para reforçar as emoções que se espera produzir nas cenas.

O cinema é feito com imagens e sons; de acordo com Truffault, o cinema ainda sobrevive em razão de um bom roteiro, uma boa história contada com precisão e inventividade, “com *precisão*, pois é necessário esclarecer e classificar todas as informações para manter vivo o interesse do espectador; com *inventividade*, pois é importante criar fantasia para proporcionar prazer ao público” (TRUFFAULT, 2005, P. 46).

Entendemos que a compreensão cinematográfica e a própria experiência do espectador com o cinema por meio das imagens em movimento produziram um impacto que posteriormente dará ao sujeito espectador o que pensar sobre determinado problema humano, ético, político... Afinal, segundo Cabrera, “o cinema é a plenitude da experiência vivida” (CABRERA, 1999, p. 29). Se assim for, a experiência cinematográfica tem potencial para desencadear o pensamento qualitativo, nos termos que Dewey (1984) o desenvolveu e que foram retratados anteriormente neste tese, proporcionando assim a reflexividade dessa experiência.

3.3. O conceito de experiência de Dewey e o cinema

Retomamos então os conceitos de Dewey para relacioná-los com o cinema. Para o autor, a educação é processo vinculado ao encontro do homem com a natureza, ou seja, a aprendizagem constitui uma espécie de movimento rítmico que se dá pelo desequilíbrio e equilíbrio. Este processo Dewey denomina impulsão, que faz que o sujeito saia de si mesmo em direção ao mundo, ao desconhecido. Ora, se considerarmos a possibilidade de o cinema apresentar inúmeras realidades e grupos distintos, podemos pensá-lo a partir da ideia de impulsão de Dewey,

O homem do século XX jamais seria o que é se não tivesse entrado em contato com a imagem em movimento, independentemente da avaliação estética, política ou ideológica que se faça ou do que isso significa. Em um dos capítulos de *A Era dos Extremos*, o historiador Eric Hobsbawm (1994) reafirma a centralidade do cinema nesse século e assinala que ‘a era da reprodutibilidade técnica’ (em que as obras de arte podem ser reproduzidas e passam a ser acessíveis a uma imensa gama de pessoas) não apenas transformou a maneira como se dá a criação, mas também, a maneira como os seres humanos percebem a realidade (DUARTE, 2012, p. 18).

Sendo assim, a partir da perspectiva de Duarte, o cinema contribui para que o ser humano perceba a realidade em uma perspectiva diferente; na vertente de Dewey, trata-se de sair de si mesmo. Ou mesmo como nos diz Carrière, “o cinema nos arrasta para fora de nós mesmos, retardando o movimento dos pulmões e do coração” (CARRIÈRE, 2006, p. 70).

A ideia de impulsão de Dewey faz que a experiência seja plena, ocorra a partir da necessidade, gerando crescimento e fazendo o indivíduo refletir nas experiências passadas, nos obstáculos enfrentados, a fim de ressignificar a experiência atual, evitando deparar-se com o mesmo obstáculo enfrentado anteriormente. A junção entre as experiências passadas e as atuais não é composição de forças; o tempo dessa ação refletida tampouco ocorre em um tempo que é linear, mas é um tempo que é movimento, comparável à temporalidade do cinema.

Na temporalidade no cinema, apesar da métrica, os tempos se cruzam, se intercalam, se mesclam; é possível presenciar a onipresença de inúmeros tempos (passado, presente, futuro) e acontecimentos simultâneos. Conforme Carrière, “a ideia de dia seguinte é sempre muito difícil de transmitir porque no cinema os dias e as noites não se movem em uma sequência regular como a vida. Eles nem chegam perto de uma sequência” (CARRIÈRE, 1994, p. 104).

As experiências plenas que geram crescimento possuem um teor racional, sejam elas científicas, artísticas ou filosóficas; o pensar é recorrência do processo de afecção estética, algo que ocorre apenas na correlação com as experiências vividas. Dewey não atribui o pensamento às atividades meramente intelectuais, pois a criação artística exige o pensamento, e o intelecto não se limita a um tipo específico de signos verbais e palavras, pois “pensar efetivamente, em termos das relações entre qualidades, é uma exigência tão severa ao pensamento quanto pensar em termos de símbolos verbais e matemáticos” (DEWEY, 1934, p. 34).

Não é possível afirmar que o cinema, como experiência significativa,

impõe significados ou interpretações aos seus espectadores. Alguns filmes até tentam fazê-lo. Contudo, por mais direcionada que seja a organização dos sistemas significadores dessa linguagem, por mais ideológicos que sejam suas convenções, sempre haverá um sujeito pensante do lado de cá da tela dialogando com elas. Um espectador que vê e interpreta aquelas imagens a partir de suas experiências de vida, de sua experiência com o cinema e dos valores, crenças e práticas da (s) cultura (s) em que ele está imerso (DUARTE, 2012, p 76-77).

As experiências do pensamento e as experiências cinematográficas possuem um processo de afecção estética que toca o indivíduo, sendo que a experiência cinematográfica, por mais que ocorra simultaneamente para inúmeras pessoas, será distinta para cada indivíduo. De acordo com Truffault,

determinados filmes deixam-se amar desde a primeira vez que os vemos, porque amalgamam com felicidade elementos que já eram do nosso conhecimento, mas que aqui se acham ajustados mais harmonicamente que antes, de tal forma que, em vez de ficarmos espantados, nos sentimos emocionamos (TRUFFAULT, 2005, p. 68).

Duarte afirma que “quantas vezes, ao comentar um filme com alguém que também o viu, percebemos, surpresos, que ele ou ela teve uma interpretação muitíssimo diferente da nossa. Em alguns casos chegamos a duvidar que estamos falando do mesmo filme” (DUARTE, 2002, p. 68). A experiência cinematográfica não será a mesma para seus espectadores, em função da subjetividade da forma diferente de analisar e apreciar o filme, de acordo com as experiências passadas, que farão cada sujeito ressignificar a sua experiência atual de forma distinta. Essas experiências, quando produzirem o pensamento reflexivo e assim servirem para as experiências futuras, além de serem educativas e gerar o crescimento, produzem experiências estéticas. A experiência do espectador com o cinema poderá produzir um sentido distinto, desencadeando o pensamento qualitativo, quando o filme visto causar certa afecção que desencadeie uma reflexão sobre os problemas emergentes da própria vida.

A afecção estética desencadearia um pensamento reflexivo capaz de promover uma atitude ética no indivíduo, pois escaparia dos limites racionais da moralidade. Se a moralidade diz respeito a usarmos a razão para decidirmos como devemos conduzir nossas vidas, e se a ética implica uma decisão que, além de considerar as melhores razões para agir,

também considera os valores que devem guiar a vida, então a atitude ética deve levar em conta não só as razões, como também os valores e as virtudes, julgando os efeitos que estes possuem para a vida singular e coletiva. Isso nos possibilita decidir como queremos conduzir nossa vida, com quais valores e quais atitudes, qual a forma que potencializará mais as nossas vidas, quais escolhas devemos tomar nessa direção.

As experiências estéticas promovidas por uma obra de arte nos termos de Dewey são experiências singulares e completas que possuem um teor artístico. E, embora essa experiência contemple a apreciação, ou seja, a fruição estética e a apreciação artística, não existe um termo que designe os dois aspectos da experiência estética.

Em relação ao cinema, e sendo coerente com a concepção de uma obra de arte para John Dewey, a experiência estética do cinema contempla a sua produção, que envolve um ato de criação artístico e a sua apreciação, que é de grande importância, pois o cinema nasceu para ser reproduzido, para que seus espectadores o apreciassem. Não existe um termo que designe os dois aspectos no cinema, mas, embora o nosso foco seja a apreciação cinematográfica, ambos os aspectos são importantes para o conceito de experiência estética.

Quanto à produção cinematográfica, mais especificamente ao trabalho do cineasta, Bergala afirma que “o verdadeiro cineasta trabalha uma questão, que, por sua vez, o seu filme também trabalha. É alguém para quem filmar não é buscar a tradução em imagens de ideias das quais está seguro, se não alguém que busca e pensa o próprio ato de fazer cinema” (BERGALA, 2007, p. 51).

O cinema requer um ato de criação artística – por parte do cineasta – que se constitui de uma experiência estética, na qual o cinema vai sendo produzido na criação; embora tenha um planejamento, ocorre como as produções artísticas: “Para que um plano valha a pena, é necessário que algo queime no plano. Isso que queima é a vida e a presença das coisas e dos homens que a habitam” (BERGALA, 2007, p. 51).

Assim, a linguagem própria do cinema é insegura, tateante, o que propicia justamente a criação de filmes que retratem essa dificuldade, deem o que pensar ao espectador, sobretudo em relação às questões aflitivas de sua existência. É essa tensão que o filme parece produzir no espectador, como resultado de certa desestabilização de hábitos de pensar e agir, já internalizados, diante de situações limites percebidas pelas imagens e pela narrativa apreciada ativamente. O pensamento qualitativo justamente qualificaria essa tensão para o pensamento reflexivo atuar e, mais do que dar uma resolução estritamente lógica, invocar uma atitude.

No cinema também podemos perceber a tríade relação que existe entre a obra, o artista e seu apreciador. O cinema existe para ser reproduzível, atingindo assim um grande número

de pessoas, a sua existência se dá em função do público que irá atingir. O cineasta também é fundamental nesta relação porque a sua criação, esta implicada com a sua vida, as suas questões e tensões, e também é imprescindível que ele considere o público que irá atingir com a sua arte e o que lhe caberá proporcionar com seu filme, se momentos de beleza, se mal estar, se alegria, se suspense. Portanto, é pensando no seu público que o cineasta irá conceber a sua obra de arte.

3.4 O cinema e o seu vínculo com o cotidiano

Dewey procura diluir a distinção que existe entre belas artes, artes populares e ruins, como visto no primeiro capítulo, de tal forma que, se formos pensar o cinema a partir de sua filosofia, diluiríamos esta dicotomia que existe também no cinema, autorizando não somente o cinema de arte como também o de circuito comercial a ser usado na sala de aula, com o intuito de desencadear uma experiência estética.

O autor procura desmistificar a obra de arte como algo fora do contexto da sociedade e do dia a dia, pois com isso ocorre o empobrecimento da arte. Este empobrecimento diz respeito à arte isolada em um museu, por exemplo, sem conexão com a sociedade na qual foi criada, como se não fizesse parte de uma cultura. Para Dewey, as experiências estéticas não dizem respeito apenas ao meio artístico, mas podem se dar em situações cotidianas quando ocorrem experiências únicas e singulares.

O cinema, sob a perspectiva estética deweyana, pode ser situado no cotidiano, nas experiências elementares e fora do abismo que existe entre as belas artes e a vida ordinária, pois, atualmente, o que é experienciado como arte são coisas que não são, de fato, arte. Conforme Dewey assinala,

as artes que têm hoje mais vitalidade para a pessoa média são coisas que ela não considera arte: por exemplo, os filmes, o jazz, os quadrinhos, e com demasiada frequência, as reportagens de jornal sobre casos amorosos, assassinatos e façanhas de bandidos. É que, quando aquilo que conhecemos como arte fica relegado aos museus e galerias, o impulso incontrollável de buscar experiências prazerosas em si encontra as válvulas de escape que o meio cotidiano proporciona (DEWEY, 1934, p. 63).

O cinema insere-se entre as experiências ordinárias que, quando vividas plenamente, têm o potencial de proporcionar experiência estética ao indivíduo. O cinema, assim como o jazz, proporciona uma experiência de cunho estético. Carrière diz que “o cinema também existe necessariamente fora das salas de projeção; faz parte de nosso cotidiano, de como nos vestimos e de como andamos” (CARRIÈRE, 2006, p. 171), ou seja, o cinema faz parte do nosso cotidiano e da realidade que nos cerca.

Uma vez diluída a distinção entre belas artes e artes mundanas, a arte da educação poderia utilizar a arte cinematográfica no sentido de preservar seu sentido estético, simplesmente, atentando aos critérios de que narrativas, imagens ou cenas fílmicas poderiam promover o pensamento qualitativo do espectador, impulsionando a reflexibilidade sobre uma questão ética e a mobilização de uma atitude diante da vida. Ou seja, a forma como a narrativa cinematográfica for conduzida, causará em seu espectador primeiramente uma sensação de dúvida diante da ação dos seus protagonistas, as possibilidades dos acontecimentos se abrem e o espectador vai sendo surpreendido, vai sendo mobilizado pela atitude ética que estará sendo abordada no filme.

3.5. O cinema como sofisticação da linguagem comum

Com o intuito de pensarmos estas experiências estéticas, que podem ser tanto do cotidiano quanto do meio artístico, é importante ressaltarmos que Dewey compreende as experiências estéticas nas diversas situações do cotidiano, procurando assim, romper com o abismo existente entre a vida e a arte. O cinema, aqui, é de grande importância.

O cinema ajuda a pensar o cotidiano, faz uma ponte entre a filosofia e o cotidiano, entre a arte e o cotidiano. É possível ter uma experiência educativa e estabelecer relação entre a vida e o cotidiano, ou mesmo entre a filosofia e a vida. Por intermédio desta experiência estética alcançada pela apreciação cinematográfica, aproximamos a arte da experiência ordinária, com vistas a uma formação estética do sujeito, capaz de conduzi-lo a um aprendizado do pensar de sua vida comum.

Embora o cinema seja uma ilusão fictícia, retrata a realidade; ao assistirmos a um filme, vivenciamos as cenas e nos emocionamos como se elas fossem reais, tornando possível estabelecer relação entre a vida e a ficção, entre a arte e o cotidiano. O cinema

faz uso da ilusão precisamente por ser uma sequência de fotografias postas em movimento, sonorizadas e então projetadas em determinada área: precisamente por ser uma arte baseada na realidade, como se, ao explorar a ilusão, ele reconhecesse sua inabilidade em compreender e reconstruir essa estranha realidade que até os cientistas hesitam em nomear (CARRIERI, 1994, p. 71-72).

A ilusão proporcionada pelo cinema exemplifica a própria realidade e nos proporciona possibilidades de pensar a vida e os problemas que emergem do cotidiano.

Dewey estabelece ligação entre a vida e a educação, a educação e a filosofia. O cinema, como experiência artística com fortes consonâncias na experiência estética, leva-nos a pensar em nos livrarmos do senso comum, no qual estamos metidos, e desenvolver formas mais inteligentes (sofisticadas) de vida. É para a construção dessa sofisticação da linguagem, propiciada pela ciência e pela arte, que o cinema também poderia contribuir na educação e, em realidade, já o vem fazendo fora da escola. De fato, o cinema sofisticava a linguagem e o pensamento do indivíduo, mediante um meio particular e uma experiência estética específica.

O cinema procura sofisticar a realidade por meio de “um enquadramento delimitado e geralmente escolhido” (CARRIERE, 2006, p. 41). Cada cineasta, à sua maneira, procura sofisticar tal realidade; citamos alguns exemplos. Buñel preferia uma filmagem sem tantos efeitos e recursos,

embora fosse fascinado desde a juventude por efeitos especiais (mesmo por volta de 1970, me recordo de seu espanto sincero ao constatar as possibilidades da utilização de efeitos especiais em vídeo numa transmissão à noite), sistematicamente rejeitava as tomadas elaboradas demais ou virtuosísticas. (CARRIÈRE, 2006, p. 41)

Woody Allen opta pelo cômico, pela autobiografia filmada,

o ator cômico que escolhe ser seu próprio diretor nos entrega tudo: sua aparência física, suas ideias sobre a vida e sobre a arte, entrega frequentemente além do que acredita entregar, expõe-se cem por cento e, em virtude disso, arrisca-se (...). (TRUFFAULT, 2005, p. 63)

De acordo com Goddard,

Não é em termos de destino e de liberdade que se avalia a direção cinematográfica e, sim, pela força que tem o engenho de se lançar sobre os

objetos, com uma invenção perpétua, de tomar o modelo da natureza, de ser levado à necessidade de embelezar as coisas que exhibe de modo esparso, de dar, por exemplo, a um fim de tarde, esse ar endomingado de lassidão e felicidade (GODDARD, in GRUNNEWALD, 1969, p. 139).

Truffault (2005) afirma que fazer cinema o torna o homem mais feliz do mundo, pois é capaz de melhorar a vida por intermédio de seus filmes, podendo organizá-la à sua própria maneira; “é prolongar as brincadeiras de infância, construir um objeto que é ao mesmo tempo um brinquedo inédito e um vaso onde dispomos, como se se tratasse de um buquê de flores, as ideias que temos em determinado momento ou de forma permanente” (p. 328).

O cinema, portanto, nos apresenta a realidade de forma mais complexa, sofisticando muitas vezes a linguagem, o modo de pensar e de ver do espectador, no sentido de torná-los mais poéticos, mais coesos e mais belos, tirando-os de seu senso comum e do lugar habitual da cotidianidade.

Nesse sentido, o cinema poderia ser compreendido, pela ótica deweyana, como uma arte que auxilia o espectador a sair desse lugar do senso comum, ajudando a sofisticar a vida por intermédio da arte no cotidiano e da possibilidade do pensamento qualitativo que causa afecção. O cinema tem potencial de desencadear uma reflexão mais profunda no indivíduo, que rompe com seus esquemas habituais de pensamento e lhe possibilita novos esquemas mentais. Ora, assim como os cineastas nos apresentam formas de embelezar e sofisticar a realidade, John Dewey lhes oferece uma filosofia e uma estética que as justifiquem.

Com essa aproximação, parece ser possível pensar na transposição da arte do cinema para a arte da educação, a fim de produzir efeitos que confirmam a formação estética de um eventual público e, ao mesmo tempo, aproximar o cinema do cotidiano. Além de sofisticar a nossa vida, a experiência estética, de acordo com Dewey, é encontrada no ritmo da própria vida que ora nos apresenta situações de tensão e estabilidade, ora nos traz satisfação e estabilidade. Por outro lado, se o cinema proporcionar essa instabilidade, esta ruptura, mostrando outras realidades, situações de tensão e de harmonia, servirá para o propósito de proporcionar uma experiência estética. O cinema é, portanto,

Uma linguagem ao mesmo tempo desordenada e efusiva. Não exige nada da mente, pois procura negar o cérebro e olho no momento em que eles precisam estabelecer contato, assim como tenta causar um curto circuito no nervo ótico, estimulando diretamente a visão e a audição, sem o benefício de um intermediário (CARRIÈRE, 2006, p. 24).

O cinema, por intermédio de sua linguagem efusiva e desordenada, poderá provocar uma instabilidade em seu espectador, um “curto-circuito” que terá potencial de romper com suas formas habituais de pensamento.

O cinema, assim como o pensamento, é alcançado primeiramente em termos qualitativos, que não são racionalizados de imediato e colocados em forma de reflexão e pensamento; primeiramente vem a afecção. De acordo com Resnais, “num filme, assim como qualquer obra de arte, parece-me que tudo deve estar interligado” (RESNAIS, *In* GRUNNEWALD, 1969, p. 129).

É possível relacionar o pensamento qualitativo com o cinema a partir de Duarte, quando afirma

A significação de narrativas fílmicas não se dá de forma imediata. Parece haver um certo entendimento do filme quando o vemos pela primeira vez (em geral, quando o revemos damos a ele novos significados), que é o que possibilita a compreensão e o acompanhamento da trama (DUARTE, 2002, p.74)

Dessa forma, o cinema poderá desencadear o pensamento reflexivo, pois tem potencial de incitar um pensamento qualitativo que escape ao controle, promovendo reflexões éticas, tornando-se de fato educativo.

3.6 A percepção cinematográfica

Este curto circuito causado pelo cinema se dará em grande medida porque a percepção cinematográfica ocorre pela relação das partes com o todo, as cenas relacionam-se entre si, formando um todo. Dewey pensa o mesmo em relação a percepção artística, por exemplo,

o *Empire State* pode ser reconhecido por si, mas ao ser visto em termos pictóricos, é visto como uma parte relacionada de um todo perceptualmente organizado. Seus valores, suas qualidades, tal como são vistos, são modificados pelas outras partes da cena inteira, e estas, por sua vez, modificam o valor percebido de todas as outras partes do todo. Então, existe forma no sentido artístico (DEWEY, 1934, p. 262).

A percepção atribuída à apreciação artística das belas artes é similar à que ocorre no cinema. No cinema, as partes não podem ser compreendidas ou apreciadas isoladamente, é o todo que compõe o cinema, as imagens justapostas, mais o som. Conforme indica Bergala, o cinema pode ser compreendido como “[...] uma arte plástica e como arte dos sons (sim, dos sons e não apenas do diálogo como vetor de sentido), em que as texturas, as matérias, as luzes, os ritmos e as harmonias valem tanto ou mais que os parâmetros linguísticos” (BERGALA, 1996, p. 43).

Carrière diz que o cinema “vive exclusivamente de associações: entre imagens, emoções e personagens” (2006, p.32). O cinema compõe-se por associações, combinações e justaposições. As experiências, independentemente de serem artísticas ou do dia-a-dia, quando se constituem de experiências estéticas, ou seja, quando são singulares e educativas, são compostas das mesmas combinações biológicas e psicológicas; as energias organizadas, o ritmo, a ordem, o equilíbrio estão no melhor de sua ação. A experiência cinematográfica é uma combinação “de imagens, olhares, sons, movimentos, câmera lenta, acelerada, gritos, momento de pausa, sedução, sofrimento, diversão, fanfarronice, empenho, amores, segredos” (CARRIÈRE, 2006, p.31). Essa combinação de energias, sentimentos, ritmos, ordem e desordem tem o potencial de proporcionar uma experiência estética no indivíduo. Analogamente, de acordo com Dewey, o estético é captado nas cenas e nos acontecimentos que prendem nosso olhar e nossos ouvidos, captando a nossa atenção e proporcionando certo prazer para o olhar ou desprazer e angústia, contemplando assim, as possíveis variações das obras cinematográficas.

O cinema prende o nosso olhar, pois o filme é composto de imagens e de som e também em razão de que a narrativa filmica possui um sentido pra nós. De tal forma que,

Os sistemas de significação de que o cinema se utiliza para estruturar sua linguagem são, basicamente: câmera, iluminação, som e a montagem ou edição. Um dos elementos mais complexos da gramática cinematográfica envolve as práticas de uso de câmera. (DUARTE, 2002, p.39).

As imagens cinematográficas são construídas para afetar o nosso olhar, e os jogos de câmera têm este papel. Por exemplo, é bastante significativa a escolha dos diferentes modos de capturar as imagens: se em primeiro plano, quando aparece apenas o rosto do ator sendo filmado, ou se, no plano geral, quando aparecem imagens amplas de grandes espaços. As inúmeras possibilidades de filmagem têm o intuito de causar algum tipo de afecção ao

espectador que pode se tornar significação para ele. É esta afecção convertida em significação que pode ser captada pelo olhar.

A arte, de acordo com Dewey, além dessa captura provocada no olhar, confere expressividade e emoção aos materiais que antes eram naturais. Existe uma transformação do artista, do objeto e do apreciador de arte. O artista concebe a arte a partir de suas experiências, a partir daquilo que ele já viu, já conhece. O mesmo se passa com o cinema,

No cinema, sempre temos a impressão de que – apesar de tudo o que podemos saber – de que antes da filmagem, de certa maneira, as coisas já estavam ali no mundo, esperando para serem filmadas. Em teoria de cinema se utiliza uma palavra erudita que designa precisamente isso: ‘pró filmico’. Em pintura, não se diz que a paisagem ou o modelo são ‘pró- pictóricos’, porque é evidente que há uma transposição radical entre a realidade e as pinceladas da pintura sobre a tela. Na linguagem de cinema tem sido retomado até hoje, retomando a definição passoliniana, ‘a língua escrita da realidade’ (se deixamos de lado os desenhos animados, claramente ligados a transposição pictórica da realidade e que se mostravam como tal.) (BERGALA, p. 115).

O cinema transmite a sensação de que as cenas filmadas estavam prontas na realidade, apenas aguardando a câmera para captá-las, embora em inúmeros casos de filmagem sejam construídos cenários cinematográficos, e a realidade filmada seja fictícia e criada apenas para ser captada pela câmera. Ainda assim, temos a sensação de que as cenas já existiam. Com o cinema, temos a sensação de revisitar um passado e uma realidade existentes.

E neste sentido é como se recorrêssemos as nossas experiências passadas (sejam elas em relação ao cinema ou as nossas ações cotidianas) para poder ressignificá-las e agir melhor no presente. E as experiências só poderão ser ressignificadas quando forem experiências estéticas que nos proporcionaram algum tipo de crescimento, ou seja, experiências completas e singulares.

3.7 O cinema e o processo educativo

A educação nos moldes deweyanos implica crescimento que se dará no âmbito escolar e na vida, a longo prazo. O crescimento ocorrerá quando uma experiência for significativa, possuir uma qualidade estética e servir para ressignificar as experiências subsequentes.

Tratando-se do crescimento que se dá na instituição escolar, cabe ao educador selecionar as experiências que tenham como objetivo o crescimento e a aprendizagem. Para tanto, o educador deve proporcionar o ambiente adequado para que tais experiências ocorram.

O cinema tem papel importante na ação inteligente, guiada por um propósito. As imagens cinematográficas podem propiciar a reflexão, mais precisamente para a modalidade do pensar qualitativo, que oxigena o pensamento reflexivo, abrindo possibilidades para a reflexão sobre questões éticas nos educandos. Carrière diz,

Quase no começo da aventura, os cineastas perceberam que a memória de imagens pode, às vezes, ser mais forte e duradoura do que as palavras e frases. Lembramos o corpo de uma mulher, ou um incêndio a bordo de um transatlântico vermelho, de forma muito mais precisa e, provavelmente, mais vívida, do que palavras que descrevam mais ou menos satisfatoriamente aquele corpo ou aquele navio em chamas. Estamos de qualquer modo lidando com outro gênero de memória, completamente diferente, que pode ser partilhada por povos diversos, não importa a língua que falem. (CARRIÈRE, 2006, p. 22)

O filme, por meio de suas imagens e trilha sonora, apresenta ao sujeito situações cotidianas de forma marcante, possibilitando um tempo e espaço de reflexão sobre situações cotidianas ou problemáticas. As imagens adentram profundamente nosso pensamento, causando-nos um impacto maior e, como dito no parágrafo anterior, desencadeando o pensamento qualitativo. Assim, estas imagens ao invés de nos apresentar modelos ideais a serem seguidos, nos apresenta situação limites em que se faz necessário pensar eticamente em qual decisão se deve tomar. E mais do que isso, nos abre a possibilidade de pensarmos os nossos próprios questionamentos a partir das situações que as imagens nos apresentam.

A educação deve, portanto, proporcionar experiências educativas no presente a partir do interesse do aluno, e tais experiências podem servir de instrumento para as experiências futuras, ou seja, o objetivo é gerar crescimento no sentido de escolher de que forma se quer viver a vida, com quais virtudes e valores.

O cinema no processo educativo também poderá cumprir papel importante na comunicação, pois apresenta os valores da cultura vigente, mas faz repensá-los e ressignificá-los. Para tanto, o cinema faz uso de uma linguagem familiar, que pode ser compreendida por diferentes culturas. Ao apresentar essas diversas culturas, o cinema transmite ideologias e, por intermédio das imagens, mantém certos valores e posicionamentos sociais, problematizando certos padrões de beleza, de comportamentos, de valores e atitudes.

O cinema, por intermédio de sua linguagem própria, é compreendido em diferentes contextos; o cineasta, por essa linguagem, apresenta diversas culturas. Grande parte do conhecimento que temos das outras culturas e do percurso da história se dá em função do nosso contato com as imagens cinematográficas. Conforme afirma Duarte, “muito da percepção que temos da história da humanidade talvez esteja irremediavelmente marcada pelo contato que temos ou tivemos com imagens cinematográficas” (DUARTE, 2002, p. 18).

Além de ter grande contribuição na transmissão cultural, o cinema ajuda a refletir, ressignificar e modificar os valores vigentes na sociedade, pois as imagens não são neutras e não retratam a realidade tal como ela é, mas apresentam um recorte da realidade. Conforme questiona Carrière,

mas o que dizer do enquadramento, que circunscreve um determinado trecho de rua? Ou das lentes imóveis ante o tempo, que relega ao passado todas as coisas filmadas? O que dizer de nosso olhar contemplativo, de nossa escolha dessa rua específica? Onde está a verdade? E qual verdade? (CARRIÈRE, 2006, p. 38).

Assim, o cinema ajuda a refletir sobre os valores vigentes, a ter um olhar crítico da realidade. Os significados das coisas e do mundo podem ser apresentados, pensados e principalmente refletidos pelo cinema. O pensamento reflexivo poderia ocorrer, nesse sentido, por intermédio de filmes.

O cinema poderá ilustrar as inúmeras realidades existentes e as influências que o educando recebe nos diversos grupos a que pertence, familiares, religiosos, nos bairros etc, pois o cinema “representa a realidade através da realidade” (BERGALA, 2007, p 42). Isso porque, para Dewey, uma das funções da escola, além de transmitir os valores, costumes e normas da sociedade atual para sua continuidade, é coordenar estas inúmeras influências, pois a comunidade escolar é uma dentre as inúmeras micros-sociedades que compõem a sociedade.

Outra função que a escola exerce em relação ao papel da comunicação, de acordo com Dewey, é o de refinamento da linguagem. É por intermédio da linguagem que os educandos poderão refletir as experiências passadas para ressignificar as experiências futuras. O processo educativo possibilita que o ser humano perceba os limites da linguagem do senso comum e a aprimore.

O cinema auxilia os indivíduos a refletirem sobre os limites da linguagem do senso comum, em especial se pensarmos nos diferentes recursos utilizados por cineastas que às vezes tornam as obras cinematográficas mais rasas, outras vezes mais sofisticadas, conforme

mencionamos no decorrer deste capítulo, ao tratarmos dos filmes que exageram na interpretação e na trilha sonora, que cumpre papel apelativo às emoções que causam.

Com o refinamento da linguagem, é possível que os sujeitos formulem melhor os problemas emergentes da realidade e reflitam sobre eles com mais acuidade. O refinamento da linguagem tem grande importância no processo educativo e na sociedade à qual os indivíduos pertencem. É pela linguagem que os indivíduos poderão avaliar e refletir sobre as suas experiências e as experiências dos outros membros dos grupos. Mais do que isso, será por intermédio da linguagem que se farão as reflexões éticas incitadas pelos filmes.

A partir dos conceitos de Dewey, podemos pensar no cinema como experiência educativa que transforma várias experiências em uma única, capaz de abalar o sujeito e alterar os seus hábitos de pensamento, levando-o a refletir de outro modo. Este é precisamente o papel da arte no âmbito educacional – criar um impacto, desestabilizar, provocar uma experiência mais aguda que desencadeie pensamento reflexivo. Para tanto, o cinema poderá ser um dos instrumentos indicados a proporcionar essa experiência.

Com a experiência educativa propiciada pelo cinema almejamos que no sujeito seja desencadeado um pensamento reflexivo, que não se limite a um método racional, mas que englobe o pensamento qualitativo, que permite uma fuga dos enquadramentos meramente lógicos e racionais, tendo como grande centro a própria experiência estética, originando uma reflexão que busque respostas éticas à vida presente.

CAPÍTULO 4 - O CINEMA NA ESCOLA

Não há nenhum fim. Não há nenhum começo.

Há somente a paixão da vida.

Federico Fellini

Nos capítulos anteriores argumentamos que a arte do cinema pode ser usada na arte da educação a fim de suscitar em seus espectadores uma experiência estética que culmine no pensamento qualitativo e, conseqüentemente, possa desencadear a reflexão sobre questões éticas, proporcionando eventualmente uma atitude ética.

Já que o cinema é composto de imagens e sons, estes dois fatores são fundamentais para causar certa afecção em seus espectadores, para tocá-los esteticamente e incitá-los a refletirem sobre questões éticas que os afligem. Os filmes que, nesse sentido, podem ser considerados obras de arte, e que têm o potencial de sensibilizar os seus espectadores, o fazem em grande medida porque, embora as imagens sejam fictícias, o cinema vive da ilusão da realidade, pois temos a sensação de que é a própria vida que vemos na tela. E, assim, adentramos na realidade fictícia, no mundo da imaginação. Isso porque no cinema o objetivo do cineasta é

[...] conceder vida e verdade ao que nasce da fantasia e de um lento processo de penetração. A imaginação precisa fazer seu trabalho e depois se transfigurar, desistir de seu brilho e às vezes de sua arrogância particular; precisa agir como se não estivesse mais lá, tendo cedido lugar à realidade. (CARRIÈRI, 2006, p. 149).

O cinema, justamente por ser uma representação da realidade, faz um paralelo com a vida cotidiana, tornando a sua arte a arte da vida cotidiana, rompendo desta forma com a possível dicotomia entre belas artes e artes ordinárias. É uma arte que diz respeito à própria vida, a questões que deparamos cotidianamente, questões estas que, quando apresentadas nos filmes, podem nos causar empatia, ou mesmo repulsa, mas, de qualquer forma, somos capturados pelo enredo, rimos, choramos, sentimos medo, aflição, juntamente com os protagonistas do filme; é como se fizessemos parte daquela história. Claro que nem todos os filmes nos causam essa afecção e, assim, não é em todo filme que embarcamos na história, e

nem todo filme retrata questões cotidianas, pois existem filmes que abordam situações fantasiosas, surrealistas.

Com o intuito de apresentar exemplos de filmes que servem ao propósito de causar uma experiência estética em seu espectador que possa sensibilizá-los, causando-lhes *aesthesis*, para pensar questões éticas, elegemos três filmes: *A vida de David Gale*, *O Homem que Virou suco* e *Europa 51*. O aspecto comum entre eles é que, em todos os casos, o protagonista principal é convidado a repensar os seus hábitos de pensamento, a possível harmonia da vida cotidiana e, ao repensar estas questões, diante da resignificação de suas experiências anteriores e, principalmente, em função de uma experiência estética que gera crescimento, o protagonista opta por uma atitude ética diante da vida.

Escolhemos filmes com tempos e ritmos diferentes justamente em razão de que, quando se trata da arte do cinema, da capacidade dos filmes de causarem uma experiência estética em seus espectadores, a questão não é a de classificar os filmes entre artísticos ou comerciais, mas de encontrar neles o potencial de sensibilizar. E, neste sentido, defendemos que filmes hollywoodianos também podem servir a tal propósito. Na mesma vertente de John Dewey, pensamos que a arte pode estar nas situações cotidianas e, no caso do cinema, nos filmes comerciais e hollywoodianos.

O filme é uma obra de arte quando a sua fotografia, a sua trilha sonora e o seu enredo causam uma experiência profunda no espectador que, “impõe seu ritmo mal o filme começa a ser rodado – e é necessário segui-lo de forma muito concreta- o que o impede de voltar atrás ou de desenvolver um objeto paralelo, secundário” (ALMODÓVAR, 2008, p. 28).

E também quando o filme retrata uma realidade cotidiana vivida como uma obra de arte, ou seja, intensamente e com presença. Tais filmes mostram que as experiências estéticas podem ocorrer nas situações cotidianas e que a arte faz parte desta realidade comum, porque está inserida na cultura e nas atividades habituais. A arte nos termos de John Dewey não diz respeito apenas ao mundo dos artistas, tampouco deve ser guardada nos museus, mas está inserida na sociedade e na vida mundana. O mesmo pode ser dito das experiências estéticas: elas não são vivenciadas unicamente diante da apreciação de uma obra de belas artes, mas também quando as experiências do dia a dia são singulares e proporcionam uma resignificação das experiências anteriores e proporcionam, assim, novos hábitos de pensamento, fazendo com que o ser humano cresça e se desenvolva.

As situações retratadas nos filmes também apresentam situações limites, ou seja, situações aflitivas que implicam uma tomada de decisão, uma ruptura na harmonia, nos valores, nas virtudes e nas ações habituais em que o protagonista se encontra.

Essas situações limites também fazem que o protagonista demonstre certo desconforto, identificando-se como membro de um dos grupos representados. De acordo com Dewey, a sociedade democrática é composta por inúmeros grupos e, em cada grupo, por meio da comunicação e de uma linguagem comum, os seus membros partilham valores, gestos, atitudes, hábitos mentais. Quando um dos membros vive uma situação que coloca em questão a vida harmônica que leva, ocorrerá uma ressignificação desta linguagem comum e partilhada, e esta ressignificação poderá ser comunicada aos outros membros do grupo, possibilitando que o grupo como um todo, e conseqüentemente a sociedade, se desenvolva. Isso ocorrerá porque o desenvolvimento da sociedade democrática acontece em função da ressignificação dos hábitos, valores e ações de seus membros, abrindo espaço para se pensar e agir de forma diferente daquela habitual, que faz que a sociedade se mantenha e se preserve.

As situações ilustradas nos três filmes também exigem dos protagonistas uma atitude ética diante da vida. Esta situação os impulsiona a agir, ou seja, a tomar uma decisão que leve em consideração não apenas as melhores razões que se tem para agir naquele momento, de acordo com os julgamentos morais da sociedade, mas também por seus próprios julgamentos; ou seja, não apenas em função da aplicabilidade de julgamentos morais a situações específicas, mas também a partir de virtudes. Nesse sentido, tal escolha implica decidir ou por uma vida confortável e acomodada ou pelo crescimento proporcionado por situações de ruptura dos hábitos mentais de pensamento e por aquilo que se espera do ser humano como membro de determinado grupo.

Utilizaremos estes filmes como exemplos para ilustrar a nossa tese, principalmente porque, para John Dewey, a filosofia tem como objetivo compreender melhor os problemas do mundo a fim de conduzir melhor a vida. E o cinema, por meio de sua linguagem imagética, comunicará estes problemas de tal forma que, antes de refletir, o espectador será sensibilizado para, em seguida, pensar sobre eles. O cinema também pode estabelecer uma conexão entre o mundo abstrato dos conceitos filosóficos e o mundo concreto do cotidiano; e, a partir desta conexão, mostrar o mundo de forma holística, conforme propôs Dewey.

Estes exemplos de filmes também têm como objetivo ilustrar questões éticas que podem ser trabalhadas com alunos, mais especificamente, para elucidar dilemas éticos. O nosso objetivo não é apresentar um método lógico e formal, com todas as etapas descritas minuciosamente, para ser aplicado na prática educacional com a finalidade de tratar uma temática específica, justamente porque criticamos a apropriação do pensamento de Dewey como um método pedagógico.

O que propomos, portanto, é um método que não tenha as etapas e tampouco o objetivo a ser alcançado de forma fechada, meramente lógica e formal. Mas um método que tenha como escopo incitar experiências estéticas nos estudantes com o intuito de sensibilizá-los para os dilemas éticos, despertando-os para questões limites da existência. E, nesse sentido, não é necessário definir a questão ética que será abordada. Se assim o fizéssemos, estaríamos engessando a prática e a própria experiência do espectador com o filme.

Sugerimos um método suscitado pela experiência com a arte que será distinta e única para cada espectador, não sendo possível estabelecer uma única temática capaz de sensibilizar a todos. Assim, o intuito é que a experiência com o filme toque cada um de forma distinta, de acordo com as experiências prévias, com a relação de cada um com o cinema, com os hábitos mentais, a rotina, os problemas que estejam sendo enfrentados naquele momento, enfim, a partir da experiência peculiar de cada um. Nesta escolha, o professor terá papel fundamental, pois é quem determinará quais filmes serão mais adequados para os seus alunos, os espectadores que dialogarão com o filme.

E, nesta perspectiva, escolhemos filmes que tratam de dilemas éticos, de situações que exigem uma mudança de atitude do protagonista, para sensibilizar os espectadores para a possibilidade de dizer não a situações que aparentemente são confortáveis e harmônicas, e poder mudar o rumo da própria vida, agindo de forma que faça mais sentido, a partir de virtudes e valores.

Ou seja, a partir da experiência com o cinema, será possível desencadear o pensamento qualitativo que despertará em cada um determinado problema a ser investigado, mobilizando em cada um o pensamento reflexivo sobre questões éticas.

Apresentaremos a seguir os três filmes escolhidos para ilustrar a tese.

4.1 Filme: *A vida de David Gale*⁷

O diretor do filme *A vida de David Gale* (2003), Alan Park, possui como característica em seus filmes as trilhas sonoras. Podemos citar, como exemplo de sua filmografia, a ópera

⁷ Este filme foi utilizado por Pedro Pagni na disciplina de filosofia da educação no primeiro ano de pedagogia, no qual realizei meu estágio docente. O filme serviu para proporcionar uma experiência estética fazendo que os alunos refletissem com mais profundidade os conceitos trabalhados anteriormente.

Aída, Evita, e The Wall do Pink Floyd. O gênero musical, portanto, constitui o estilo próprio do cineasta. No caso de *A vida de David Gale*, embora não se trate de um musical, temos a presença da ópera Aída.

No filme, existe um protagonista muito marcante, o cowboy, que dá o tom de suspense ao enredo; é o personagem enigmático do filme. Este personagem vai sendo desvelado aos poucos. Sua aparição é sempre acompanhada pela trilha sonora da ópera Aída – ópera de Verdi, bastante valorizada –, cujo tema, assim como no filme, enfoca um assassinato. Antes de este personagem aparecer pela primeira vez, a câmera está na contra luz. Quando ele aparece, a luz vai para os personagens que estavam no escuro, aparecendo apenas as suas silhuetas. Assim, quando eles recebem a luz, quando suas feições são desvendadas, fica evidenciada a fragilidade deles diante do cowboy, como se ele fosse o vilão do filme.

A música da ópera Aída, além de acompanhar o personagem do cowboy em suas aparições, também se faz presente no final do filme e, desta vez, não apenas acompanha a cena, mas constitui a cena: o cowboy está assistindo à apresentação da ópera Aída.

A música neste filme cumpre função fundamental na experimentação do pensamento qualitativo por seus espectadores, pois é ela que marca o ritmo da trama, exercendo um papel estruturador de sentido. Duarte (2006) afirma que a música tem papel fundamental na configuração emocional do filme, principalmente ajudando a perceber os momentos dramáticos da cena.

Neste filme, em momentos de tensão, aparece a ópera Aída que – assim como as músicas em tom menor com repetição melódica e de acordes – confere aspecto sombrio que completa a cena, dando-lhe um impacto maior do que aquele provocado apenas pelas imagens. Igualmente, em uma cena alegre, a música é mais leve, em tom maior e com escala ascendente, conferindo um colorido alegre às imagens. Nas cenas de ação, podemos perceber imagens típicas da linguagem cinematográfica, como o carro em alta velocidade, acompanhado pela trilha sonora de aventura.

O filme narra a história de um professor de filosofia na universidade do Texas, que também é ativista contra a pena de morte. Logo no começo do filme, David está ministrando uma aula sobre “o desejo em Lacan”, fala esta que será o fio condutor de toda trama do filme. Ele diz:

As fantasias têm que ser irreais. Porque no momento que você consegue o que quer... não quer, não pode querer mais. Para poder continuar a existir o desejo tem que ter os objetos eternamente ausentes. Vocês não querem algo. Querem a fantasia desse algo. O desejo apoia fantasias desvairadas. Foi esta

a ideia de Pascal ao dizer que somos realmente felizes apenas quando sonhamos acordados com a felicidade futura. Daí o ditado: o melhor da festa é esperar por ela. Ou: cuidado com seus desejos, cuidado com o que você deseja. Não pelo fato de não conseguir. Mas pelo fato de não querer mais quando conseguir. Então a lição de Lacan é: viver de desejos não traz a felicidade. O verdadeiro significado do ser humano é lutar por viver por ideias, e não medir suas vidas por aquilo que ganharam em termos de desejos, mas aqueles pequenos momentos de integridade, compaixão, racionalidade, até mesmo auto sacrifício. Porque no final a única forma de avaliarmos o significado de nossas vidas é valorizar a vida dos outros.

Sua arguição é interrompida pela aluna Berlin, que chega atrasada na aula e entra abruptamente. Esta aluna acaba de receber uma carta da universidade informando que ela será jubilada caso seja mais uma vez reprovada. Sem sucesso, ela procura o professor no final da aula, para tentar ser aprovada, embora não tenha cumprido com os requisitos mínimos.

Após a aula que deixou latente a questão do desejo, ocorre uma festa de graduação, onde David encontra Berlin. Como já dizia David em sua aula, o problema em relação aos nossos desejos não está na nossa incapacidade de consegui-los, e sim em desejar aquilo que não deve ser desejado ou que após consumado teria sido melhor não ter sido desejado. Pois o desejo se consome: David e Berlin terminam a noite se amando loucamente e, em consequência da luxúria, marcas são deixadas em Berlin. No dia seguinte, Berlin registra um boletim de ocorrência no qual acusa David de a ter estuprado violentamente.

Neste mesmo dia em que foi feita a denúncia, David participa de um debate com o governador do Texas sobre a pena de morte, no qual ele tenta convencê-lo de que o sistema penal é falho porque inocentes são condenados à morte. David perde o debate quando o presidente lhe pede que exemplifique ao menos um inocente que tenha sofrido a pena de morte e que tenha morrido sem ter de fato cometido o crime a que tenha sido condenado. David não consegue dar este exemplo e o debate é encerrado.

Em seguida ao debate, David é preso sob a acusação de estupro. Berlin retira a acusação, David sai da cadeia, mas a sua vida está condenada. Ele perde o emprego, a esposa o abandona, levando o filho deles, que era a grande paixão de David, e, na rua, ele é apontado pelas pessoas como o professor que estuprou violentamente uma aluna. Por um simples desejo, a vida de David perde quase todo o sentido, salvo a sua militância contra a pena de morte.

Nesta luta, ele fazia parte de um grupo de ativistas, no qual podemos destacar a sua amiga próxima Constance e Dusty, o cowboy – figura crucial no filme, conforme mencionado

anteriormente. Constance era muito amiga de David e, ao que tudo indica, Dusty era apaixonado por ela. Constance se encontrava muito doente, em fase terminal de leucemia. Um dia, David e Constance estavam conversando, ele se lamentando de ter perdido tudo que lhe era valioso (filho, esposa, carreira), e ela, por estar morrendo sem ter tido a oportunidade de vivenciar aventuras sexuais. No meio dessas confidências e lamúrias, eles optam por viver uma aventura sexual.

Estranhamente, Constance é assassinada e, no exame de autópsia, são encontrados fluidos de David Gale. A autópsia também revela que, além de assassinada e estuprada, Constance morreu asfíxiada com um saco na cabeça, algemada e, ainda, antes de morrer, teve que engolir as chaves de suas algemas, método de tortura utilizado sob o regime comunista de Nicolae Ceausescu. Este método de tortura era muito criticado pelos ativistas contra a pena de morte, inclusive, o grupo ao qual David pertencia, já havia feito inúmeros protestos contra este método e a figura de Nicolae Ceausescu. Diante dos fatos apresentados, conclui-se que David é o principal responsável pelo estupro e assassinato de Constance; conseqüentemente, ele é preso e, dado o regime de seu Estado, é condenado à pena de morte.

A segunda prisão de David Gale causa no espectador grande suspense: a primeira sensação que fica é que o seu ideal de luta contra a pena de morte foi deixado de lado quando ele perdeu sua carreira, sua família, como se nada mais lhe importasse, nem mesmo a amizade por Constance ou aquilo que lhe era de mais valioso: a luta contra a pena de morte.

Quando falta uma semana para a morte de David Gale, ele recebe a visita de uma jornalista, Bloom, que quer entrevistá-lo, pois para ela os fatos não a convencem do crime. Ela quer investigá-los, compreender como alguém que milita contra a pena de morte, subitamente, será condenado à morte, algo que pra ela parece no mínimo contraditório. Para a entrevista, ela e seu estagiário são enviados ao Texas, e o advogado de David lhe concede três entrevistas após o pagamento de grande quantia de dinheiro. Após a morte de David, esse dinheiro seria enviado para prover as necessidades futuras de seu filho.

Durante as investigações, Bloom e seu estagiário têm a oportunidade de visitar o local do crime que, de tão famoso, virou ponto turístico, sendo inclusive possível comprar uma fita cassete na qual o crime é reconstituído. Enquanto eles estão colhendo informações, coisas estranhas passam a acontecer: a figura enigmática do cowboy passa a persegui-los e eles começam a receber fitas cassetes com cenas do crime.

Com estas pistas, juntamente com as entrevistas, Bloom vai colhendo evidências de que o assassinato de Constance é parte de um plano cujo objetivo era provar que o sistema judicial do Texas é falho quanto às condenações à pena de morte porque não inviabiliza que

inocentes sejam condenados à morte. Mas esta conclusão é tardia, visto que, quando a última fita cassete – que mostra a cena final do crime de Constance, na qual fica evidenciado que o crime foi planejado e consentido por Constance – chega às mãos de Bloom, David já havia tomado a sua injeção mortal, fazendo que o seu ideal fosse mais importante do que a sua própria vida. Dessa forma, o ativista foi finalmente capaz de dar o exemplo que o presidente do Texas lhe havia pedido: o nome de um único inocente que havia sido injustamente condenado à pena de morte.

A trama deste filme é tão envolvente, em razão do suspense provocado pela fotografia e pela música – além dos acontecimentos subsequentes que não são óbvios –, que vamos nos surpreendendo e modificando os juízos de valor que tecemos ao longo do filme. Dá a sensação de que estamos juntamente com Bloom e seu estagiário tentando desvendar o crime e, quando finalmente o crime é desvendado, somos mais uma vez surpreendidos. Entramos na vida de David como se fizéssemos parte de sua história; a música e as cenas ora nos deixam apreensivos, ora nos deixam ansiosos, ora nos deixam com raiva de David, ora culpamos o cowboy. Somos, assim, mobilizados a pensar questões éticas do desejo, da pena de morte e do ideal mais valioso que a vida.

A partir da caracterização que fizemos do filme *A vida de David Gale*, podemos afirmar que o mesmo pode ser usado na prática educativa com o intuito de desencadear uma experiência estética nos estudantes. É possível que se estabeleça um paralelo entre a vida de David e de Sócrates, já que ambos souberam a hora de morrer porque viveram uma vida plena e guiada por virtudes, viveram de forma verdadeira uma vida árdua, porém guiada por princípios e virtudes mais importantes do que o conforto individual; uma vida que fazia sentido e não uma vida cômoda, porém vazia. O argumento do filme é platônico: não vale a pena viver se não tiver um ideal.

O pensamento qualitativo se dará na medida em que o filme sensibiliza a refletir sobre as escolhas que fazemos diante da vida e a possibilidade de praticar os valores e as virtudes que escolhemos para guiar a nossa vida, independente de eles serem moralmente aceitos ou não. E, neste sentido, o exemplo do filme nos faz pensar também sobre as experiências estéticas, algo inesperado que muda todo o rumo da vida e, por conta disso, implica uma transformação, pois o sujeito não poderá mais ser o mesmo depois deste ocorrido, pois ele será impulsionado a agir de outra forma. E, ao agir de outra forma, será impulsionado a crescer e, mais do que isso, terá que arcar com as consequências desta ação.

4.2 Filme: *O homem que virou suco*

Outro filme que pode servir de exemplo para desencadear uma experiência estética em seus espectadores e que proporcione um pensamento reflexivo sobre questões éticas que exigem uma atitude diante da vida é *O homem que virou suco*, do diretor João Batista de Andrade, que estreou no Brasil em 1980.

Neste filme, como em *A vida de David Gale*, a música cumpre papel fundamental na sensibilização de seus espectadores. O roteiro foi inspirado em um cordel escrito pelo próprio João Batista, em 1974:

Eu vou contar pra vocês
Uma história diferente
Tão verdadeira e bonita
Que não há quem a invente
Tudo o que eu conto é verdade
Embora às vezes aumente
Um homem não vale nada
Fora de seu quintal
Sem amigos sem dinheiro
Em sua luta contra o mal
De todo jeito que tenta
Acaba em triste final
O demo toma mil formas
Do mais gordo ao magricela
Um some na sua porta
E aparece na janela
Um te salva da fogueira
Outro joga na panela (ANDRADE, 2005, p. 24).

Este trecho explica bem o enredo – alguém que deixa a sua terra, passa por grandes necessidades e sofre na tentativa de sobreviver. Ao longo do filme, vão surgindo inúmeros trechos desse cordel, além de outros, e letras de músicas nordestinas compostas por Vital Farias e Gonzaguinha, tornando a trilha sonora muito importante na composição da obra.

Este filme retrata uma situação do cotidiano, aborda um migrante nordestino na cidade de São Paulo, no final da década de 1970. O protagonista Deraldo (José Dumont), nas palavras de João Batista, “conta a história de todo nordestino. Do cara que chega a São Paulo, trabalha, luta e acaba passando fome e virando suco de laranja” (ANDRADE, 2005, p. 168).

Deraldo é um poeta popular paraibano que tenta vender a sua poesia impressa nos livros de cordel na cidade de São Paulo. Ele sofre inúmeros preconceitos e perseguições, pois, na cidade grande, um poeta e, ainda por cima, nordestino é considerado um vagabundo. Como no filme discutido anteriormente, adentramos na vida de Deraldo, a música nos sensibiliza e fazemos parte dos migrantes nordestinos que são discriminados e lutam para sobreviver. De acordo com Pagni (2013) a música, desde a Grécia Antiga, é um recurso poético, e em seus primórdios era o recurso poético mais baixo e mais pobre porque aproximava as pessoas. E, neste sentido, nos filmes a música é justamente um recurso poético.

O protagonista não tem o mesmo ofício que seus vizinhos e colegas nordestinos e, com isso, ele sofre discriminação. Na visão dos seus conhecidos, o trabalho de poeta assemelha-se ao de um vagabundo. Conforme infere sua vizinha Mariazinha, ao perguntar-lhe “o senhor já arrumou emprego, seu Deraldo?”, “você pensa que a vida é só cantar, seu Deraldo? A vida é dura, é agarrar num batente”. Deraldo pergunta: “a senhora acha que poesia não é trabalho?” e “na sua concepção isso aqui (aponta para o livro de cordel) não é emprego, não?”. Ao que ela responde: “se o senhor ainda fosse cego, seu Deraldo... Mas com uns olhinhos desses tão vivos. Isso é diversão! Por que não faz que nem meu marido, que pega no batente logo cedo? Sai às seis horas da manhã e só volta à noite, cansado?”.

O dono da venda, conhecido como Ceará, também questiona a seriedade do trabalho de um poeta e, indignado, pergunta ao poeta como ele irá quitar as suas dívidas: “Poesia, seu Deraldo? O custo de vida subindo todo o dia ... e o senhor vem me dizer que vai pagar com poesia? O senhor acha que eu pago a mercadoria aqui com o quê?”. Deraldo, furioso, responde: “Sabe que é que o senhor faz? Pega seu pão, sua manteiga e a sua média... e vá pro inferno”... Ceará aproveita para dizer o que pensa dos poetas: “Vai trabalhar, seu vagabundo, em vez de ficar pensando o dia todo em poesia!” Deraldo decide ir embora, mas resiste, não aceita os xingamentos de Ceará e recita um verso: “Bem dizia o Zé Limeira: ‘Quem nunca teve um tostão, quando arranja, sempre abusa’. Desconhece os companheiros... e é o primeiro que abusa. É como diz o ditado: ‘Quem nunca comeu merda... quando come se lambuza’”. Em seguida, parte.

Deraldo, portanto, não se identifica com o grupo de seus colegas nordestinos e, por meio de seus versos, o poeta rompe os hábitos mentais habituais, abre a possibilidade para

viver de outra forma, com outros valores, hábitos de pensamento e virtudes. Ele é diferente do estereótipo do nordestino analfabeto que chega à cidade grande para trabalhar em construção civil.

Além das perseguições sofridas por seus vizinhos, a polícia confunde Deraldo com Severino, vivido pelo mesmo ator, José Dumont. Seu sócia é um operário que assassinou o patrão na cerimônia em que receberia o prêmio de “funcionário símbolo” da FIESP (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo).

A obra possui dois momentos: um que mostra a saga de Deraldo, fugitivo de um crime não cometido, porém, incapaz de provar a sua inocência por falta de documentos que comprovem a sua identidade verdadeira. E o segundo, em que Deraldo busca Severino, o verdadeiro assassino, na tentativa de estabelecer a real ordem dos fatos.

No primeiro momento, são apresentadas várias situações em que o poeta tenta sobreviver na cidade grande. Ele trabalha na construção civil e ajuda seus colegas nordestinos analfabetos a ler e responder as cartas de suas amadas e familiares. O próximo emprego de Deraldo é como ajudante em uma mansão, na qual também é humilhado e considerado burro e ignorante por ser nordestino. Depois, consegue emprego em uma obra do metrô, onde assiste a um audiovisual preparado pela empresa responsável. O audiovisual mostra o nordestino como um herói ridículo, um cangaceiro que chega à cidade grande e continua agindo como “um cabra-macho”, desrespeitando as regras de segurança do novo trabalho, andando descalço, ameaçando o chefe com a sua peixeira. O herói nordestino do audiovisual, além de patético, é marginalizado por seu próprio povo. O vídeo tenta construir a ideia de que o nordestino não pode querer ser valente na cidade grande, pois todas as conquistas nas vaquejadas nordestinas não significam sucesso na metrópole. Espera-se dele comportamento submisso.

No segundo momento do filme, Deraldo resolve escrever a história de seu sócia e, para tanto, vai atrás daquele que, de fato, cometeu o crime: José Severino da Silva. Nesta busca, Deraldo descobre toda a história do crime: Severino era um operário dedicado que trabalhava muito para obter reconhecimento e alcançar ascensão social. Porém, durante uma greve, encontra a oportunidade ideal para atingir os seus objetivos. Além de não aderir ao movimento, Severino delata os colegas aos patrões. Tal delação promove-o a “operário símbolo”. No entanto, passa a ser desprezado pelos colegas que se recusam a trabalhar com ele. O boicote ao trabalho de Severino culmina em sua demissão. Assim, na cerimônia de premiação de “operário símbolo”, o funcionário exemplar assassina o seu patrão.

Deraldo encontra Severino em sua casa, vestido com o traje da premiação, com a peixeira na mão, lutando contra o nada, dando golpes no ar. Ele parece dominado por uma loucura que pode ser interpretada como a consequência de alguém que luta por melhores condições de sobrevivência, mas acaba espremido pelo sistema até virar suco de laranja.

Este filme pode proporcionar uma experiência estética que culmina em reflexões éticas sobre a possibilidade de romper com uma vida submissa e opressiva. O personagem Deraldo toma uma atitude ética diante da vida: ao invés de se inserir no grupo dos migrantes e trabalhar como empregado ou operário, vivendo uma vida que lhe foi imposta, ele decide viver de outra forma, com outros valores, que são até maiores do que a sua própria vida. Assim, ele opta por viver por um ideal, ainda que, em decorrência, sua vida seja mais árdua do que normalmente seria.

Esta atitude ética de Deraldo diz respeito ao fato de dizer não a um modo de ser (*ethos*) do brasileiro do norte/nordeste do país. A figura do brasileiro retratada pelos colegas de Deraldo é a daquele nordestino, ignorante, iletrado, trabalhador explorado que está à margem dos padrões civilizados e, por isso, o papel que lhe cabe na sociedade é o de serviçal daqueles que são civilizados.

Deraldo luta por outro *ethos*, por um nordestino que, por meio da cultura popular da literatura de cordel, por meio de versos e de cantoria, retrata um nordestino sofrido, mas forte, que denuncia a sua árdua realidade em tom de sátira, além de preservar e retratar os costumes, a origem e as raízes da sua gente. Deste modo, ele mergulha nas “profundezas de sua cultura e de seu povo” (PAGNI, 2010), tentando, com isso, desvendar quem é este brasileiro advindo do nordeste, quais as suas peculiaridades, qual o seu contexto, quais os seus anseios.

Deraldo transforma a sua vida por meio de zombaria e xingamento e, algumas vezes, até de agressão física. Por exemplo, em um de seus trabalhos, Deraldo recita o seguinte verso ao seu patrão: “Tem gente que vem do Norte e só causa decepção... Tu és mestre de safadeza, aleijo da criação... Conheço a tua bravura, puxa-saco de patrão”. É o poeta que usa as palavras como armas para a sua luta.

O pensamento qualitativo pode ser alcançado por intermédio deste filme na medida em que somos sensibilizados e, conseqüentemente, convidados a refletir sobre escolhas. No filme em pauta, trata-se de escolher entre a possibilidade de viver a partir de princípios morais que foram impostos, vivendo harmonicamente, ainda que tal harmonia implique uma mera sobrevivência, uma estabilidade árdua, e a possibilidade de viver de outra forma, sendo guiado por valores, por um ideal, por algo mais amplo do que o bem estar e harmonia individual. Neste último caso, é uma opção por uma forma de vida que proporcione

crescimento e novas experiências que, de tão significativas e profundas, transformam o indivíduo. E pensar sobre essas escolhas não é tão óbvio, pois causa uma ruptura nos hábitos do indivíduo e implica refletir sobre um problema, mostrando ser possível agir e viver de outra forma.

Também somos convidados a refletir sobre a cultura brasileira, sobre o herói brasileiro, que, no caso de Deraldo, é um cangaceiro, mas poderia ser também, como no caso de Macunaíma, de Mario de Andrade, o herói sem caráter. (PAGNI, 2010)

É possível também traçar um paralelo entre a história de Deraldo e a concepção de oprimido de Paulo Freire (1987), na qual, por meio do entendimento do *ethos* brasileiro, da compreensão do modo de vida oprimida, será possível a superação da relação entre opressor e oprimido. Neste sentido, Freire afirma que

os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, ‘imersos’ na própria engrenagem da estrutura dominante, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de assumi-la. E a temem também, na medida em que lutar por ela significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus ‘proprietários’ exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores opressões. (FREIRE, 1987, p. 20)

Deraldo se liberta da engrenagem que faz os nordestinos se acomodarem e se adaptarem, causando, assim, uma ruptura na estrutura dominante. Por meio da leitura das palavras e principalmente do mundo, é possível libertar-se da condição de oprimido, podendo dessa forma viver de outro modo.

O filme, portanto, por meio de sua linguagem, comunica aos espectadores uma realidade brasileira na qual existem relações de opressão. E o pensamento qualitativo se daria na medida em que suscitaria nos espectadores problemas que dizem respeito a seu tempo, contexto e realidade histórica.

4.3 Filme: *Europa 51*

O filme *Europa 51* (1952), do cineasta Rossellini, também serve de exemplo para desencadear uma experiência estética em seus espectadores. Começa com uma greve de transportes públicos, na qual uma senhora se queixa na dor de seus pés. Queixa esta rebatida

por seu marido que lhe diz que isso ocorre porque ela não tem consciência social. Neste instante, surge a nossa protagonista, Irene, em seu grande carro de luxo, acompanhada de um cachorrinho, usado sempre como ícone de futilidade que compõe o quadro de estilização de mulheres que ostentam riqueza e poder. Logo no início do filme, já temos a marca do cineasta: a crítica social.

Rossellini, cineasta italiano, pertenceu ao movimento “neorrealista”, que marcou, principalmente, o cinema, sobretudo o cinema italiano. Nesse sentido, os filmes italianos, produzidos entre 1944 a 1948, caracterizam-se pelo uso de elementos da realidade em uma peça de ficção, tendo como objetivo retratar a realidade social e econômica de uma época. No caso de Rossellini, os seus filmes – mais especificamente o filme *Europa 51* – têm como característica marcante a investigação da profundidade da alma humana, tocando em questões densas e conflituosas que podem arrebatar o ser humano, colocando-o diante de situações limites que exigem uma atitude ética diante da vida.

De acordo com Rossellini (1952), o objetivo deste filme é o de denunciar a divisão no mundo entre aqueles que querem salvar uma fantasia e os que almejam destruí-la. Isso porque os seres humanos possuem um lado sério e um lado infantil, destinado às brincadeiras e fantasias; mas a tendência de todo e qualquer adulto bem sucedido é o de destruir este lado infantil. Porém, esta tendência traz sérias consequências porque a fantasia é fundamental para o sentimento de humanidade. Sem este sentimento, os seres humanos tornam-se robôs, capazes de agir sem qualquer traço de humanidade. Nesse sentido, a protagonista Irene, representada por Ingrid Bergman, vive este robô de que Rossellini fala.

A trama do filme gira em torno da família Girard, de classe média alta, que vive sem grandes questões existenciais, ou conflitos e esforços para suprir as necessidades e com sentimentos robóticos, ou seja, sem grandes sentimentos profundos ou empatia para com o outro, até que uma tragédia, um acontecimento fatal, os arrebata e essa harmonia é desestabilizada.

É filmado em preto e branco, o que dá um tom sombrio ao filme e proporciona um sentimento de tédio diante da família aristocrata. A trilha sonora faz-se presente nos momentos de angústia, mas, diferentemente dos filmes discutidos anteriormente – *A Vida de David Gale* e *O Homem que virou suco* – não cumpre papel central, apenas nas cenas que exigem maior impacto e envolvimento do espectador. Aqui, o que envolve o espectador é a fotografia e as técnicas de filmagem que dão grande ênfase na atuação dos personagens, tornando as ações mais intensas e dramáticas, principalmente após a tragédia, que transforma significativamente a expressão de Irene: de um robô apático, seus olhos passam a expressar o

ápice do que poderia ser o sentimento de humanidade e de compaixão com o outro que sofre, mesmo que este outro seja um desconhecido.

Nessa família de classe alta, Irene estava sempre muito ocupada com seus afazeres e não conseguia dedicar muito de seu tempo com seu sensível filho Michelle, de 12 anos, nem sentir compaixão pela dor que ele sentia pela ausência de sua babá que o havia acompanhado por toda infância, e pela aspereza de seu novo tutor do sexo masculino. O menino buscava em vão a afeição de sua mãe.

O acontecimento trágico se dá em uma noite em que a família recebe alguns parentes para o jantar. Michelle, cumprindo as regras de uma criança de 12 anos, é convidado a dormir cedo, mesmo diante da dor e solidão que sente. Irene deixa os seus convidados e vai ao quarto do filho, e se irrita muito, por ser interrompida por nada, por manhas. Manda-o dormir imediatamente. Ele a chama novamente e, desta vez, é a funcionária que vai acudi-lo. Mas em vão, porque já havia acontecido um acidente terrível: o garoto rola escada abaixo. Ele é imediatamente levado ao hospital, passa por uma cirurgia, mas o seu estado é gravíssimo.

Diante do ocorrido, a mãe sente muita culpa e passa a se dedicar integralmente à criança. De robô, ela se humaniza por completo, torna-se sensível e finalmente se comove com a dor de seu filho. Nessas circunstâncias, ela recebe a visita de seu primo comunista Andrea, que lhe passa uma informação obtida com o médico, mais especificamente, por meio dos devaneios de Michelle durante a sua internação: a queda não havia sido um acidente, mas proposital e intencional, um meio que a criança encontrou para chamar a atenção da mãe ausente.

O desespero da mãe diante da tentativa de suicídio do filho é ainda maior. Para dar continuidade à tragédia, a situação do enfermo se agrava e ele morre.

O luto pela morte de Michelle deixa Irene em uma depressão profunda. Seus familiares tentam em vão animá-la. Ela se fecha na sua própria dor e no seu mundo. Neste momento do filme, ocorre uma mudança brusca. A personagem se transforma, sua vida é completamente desestabilizada. Somos sensibilizados e vivemos juntamente com Irene sua experiência estética.

Quando estamos completamente envolvidos, Irene encontra com seu primo comunista Andrea, que lhe havia contado sobre o suicídio do filho. Nesse encontro, ele compartilha com ela um caso de injustiça social, na tentativa de lhe mostrar outra realidade. É sobre a situação muito precária em que vive uma família, na qual o filho muito adoentado não pode dar continuidade ao seu tratamento, pois o medicamento é muito caro. Imediatamente Irene decide arcar com os gastos com o tratamento.

Quando ela vai levar o dinheiro aos familiares, que moram em um lugar muito distante e pobre, ela se depara com uma realidade muito diferente da sua, que, até o presente momento, era completamente desconhecida. Nesse encontro com uma nova realidade árdua e dura, Irene encontra saída para o seu desespero: ajudando aos pobres da periferia de Roma, recebendo muito incentivo de seu primo comunista.

Toda a culpa e responsabilidade que ela sente pelo suicídio do filho faz que ela vá se afastando de sua vida aristocrata, de seu marido, de sua casa, de sua mãe, e envolvendo-se cada vez com esta necessidade que sente em ajudar o próximo. Irene não é capaz de dar explicações racionais para a mudança de sua atitude diante de sua própria vida. Mas os seus familiares, que continuam inseridos no grupo ao qual pertencem, com os seus mesmos hábitos e valores, classificam a atitude de Irene como uma espécie de demência, e tentam a qualquer custo restabelecer a harmonia perdida.

Em meio à crise, a experiência singular – que poderíamos dizer estética – que a personagem Irene vive e na qual os seus hábitos de pensamento são rompidos, ela é obrigada a tomar uma atitude ética diante na vida: faz-se necessária a busca de novos valores e virtudes para guiar a sua própria vida. Ainda assim, ela se sente perdida entre os dois mundos: sua vida cômoda e aristocrata, rodeada de eventos sociais e culturais, e a vida árdua da periferia na qual as pessoas lutam por emprego, comida, enfim, pela própria subsistência. Na tentativa de acalmar tal discrepância de mundos e ideias, Irene adentra no mundo espiritual.

Irene encontra paz na reclusão, no completo isolamento, quando a sua família resolve interná-la em um sanatório. Por meio das grades, ela mantém contato com as pessoas que ela ajudou. Nesse isolamento, ela encontra a sua vocação para o amor e dedica todo esse amor aos internos deste sanatório. Do lado de fora do sanatório, a vida segue normalmente.

O filme pode suscitar um pensamento qualitativo, novamente sobre situações limites, sobre dilemas éticos que exigem uma escolha diante da vida, mas também nos sensibiliza para refletir sobre a compaixão.

De acordo com Taylor, a compaixão – “uma resposta imediata e espontânea ao sofrimento humano” (TAYLOR, 1990, p.250) – também é irrefletida. Ou seja, a compaixão não pode ser explicada em termos racionais, tampouco poderá ser alcançada por princípios morais, mas, na situação em que o ser humano irá se deparar com o sofrimento do outro, ele poderá ser sensibilizado pela dor alheia e sentir compaixão.

Na situação de Irene, a tragédia pela qual ela passa é essencial para sensibilizá-la pelo sofrimento alheio porque houve uma ruptura nas suas ações, crenças, valores e pensamentos

habituais. Ela se viu obrigada a ressignificar o que a movia e foi impulsionada a crescer, a viver novas experiências.

4.4 Os filmes e a experiência estética

Esses três filmes podem ser usados na educação como obras de arte com potencial para desencadear, em seus espectadores, experiências estéticas que culminem no pensamento qualitativo e reflexivo sobre questões éticas.

Estes filmes podem servir ao propósito de desencadear o pensamento qualitativo nos alunos porque eles proporcionam uma experiência imediata com qualidades próprias que compreendem toda a obra, conferindo-lhe certa unidade e, portanto, abriria espaço para que os alunos pudessem pensar questões éticas de forma mais aberta, sem prender-se tanto aos limites da moralidade impostos pelo processo educativo de maneira geral.

Estas obras cinematográficas também possuem qualidades próprias que as diferem de outros filmes e estas qualidades formam um todo que propicia o pensamento qualitativo em seus espectadores. De acordo com, Bernadet (1936), “os elementos constitutivos da linguagem cinematográfica não tem em si significação predeterminada: a significação depende essencialmente da relação que se estabelece com outros elementos”. (BERNADET, 1936, p. 40). Os exemplos apresentados, portanto, possuem uma significação a partir da relação de todos os seus elementos: fotografia, trilha sonora, argumento do filme, narrativa, a montagem etc.

Estes filmes escapam do registro da moralidade porque não ensinam uma forma correta de ação, não servem de exemplos de como deveríamos guiar as nossas vidas para alcançar a harmonia e a estabilidade. Mas mostram possibilidades de romper com os comportamentos que o grupo espera do indivíduo, desencadeando o pensamento reflexivo sobre questões aflitivas que exigem uma atitude.

Os filmes, portanto, também servem de exemplos para pensar o conceito de democracia de John Dewey. Para o filósofo, a sociedade democrática é composta por vários grupos que partilham valores, crenças, gestos e atitudes por meio de uma linguagem comum. Em função da comunicação, é possível que um dos membros problematize essas crenças, valores, gestos e atitudes no sentido de ressignificá-los e transformá-los, possibilitando, assim, que a sociedade como um todo se transforme e avance. Os exemplos apresentados nos filmes

cumprem este papel de mostrar um membro da comunidade questionando ou problematizando estes valores, crenças, gestos e atitudes partilhados pelos outros membros do grupo.

Os filmes abordam situações limites que demandam uma mudança no rumo da vida dos protagonistas em função de uma experiência mais aguda. No caso do filme *A vida de David Gale*, essa situação é a mais extrema, pois implica abrir mão da própria vida por um ideal, para se viver a partir de virtudes que fazem mais sentido do que a própria existência. No filme *Europa 51*, encontramos alguém que, depois de vivenciar uma tragédia, uma situação desestabilizadora, não pode mais viver da forma que vivia, com os valores e atitudes que possuía, fazendo-se necessária uma mudança radical. O filme *O homem que virou suco* também apresenta uma atitude ética diante da vida. Além disso, é possível pensar ainda nos grupos que compõem uma sociedade democrática e no quanto, às vezes, é conflituoso pertencer a um grupo. No contexto desse filme, a linguagem poderá cumprir o papel de atenuar estas divergências.

Neste sentido, o objetivo de utilizar filmes, no âmbito educacional, que abordam dilemas éticos, além de ultrapassar os limites da moral e mesmo dos conteúdos, é o de vincular a filosofia com a própria vida de seus estudantes. De acordo com Dewey, tanto a filosofia quanto a educação devem estar atreladas ao ato de viver e, em função disso, as experiências educacionais devem ter ligação com a vida. As experiências proporcionadas por estes filmes estariam atrelada ao ato de viver porque as reflexões desencadeadas dizem respeito às escolhas que devem ser feitas na vida.

Com estes filmes, os alunos também terão a oportunidade de pensar reflexivamente por novas vias e, com isso, a experiência estética poderá mobilizar os educandos a romper com seus hábitos mentais e a repensar as suas experiências cotidianas.

Os filmes poderão, portanto, suscitar nos alunos a formulação de problemas a serem investigados, porque, para Dewey, qualquer investigação surge de um pensamento pré-cognitivo, de um contexto que possibilite tal experiência mais intuitiva. No contexto, “muitos dos elementos não cognitivos que originam o pensamento, como, por exemplo, necessidade, afeto, intuição, atenção seletiva e imaginação, que precedem o surgimento de uma situação problema postulada em termos lógicos” são essenciais para que brote um problema investigativo. (GARRISSON, 2006, p. 391).

E, nesta perspectiva, os filmes podem representar este contexto de onde surgirão os problemas. Poderá ser a situação que primeiramente sensibilizará o sujeito, sem ser pelas vias cognitivas para, em seguida, no domínio da postulação racional, formular problemas e questionamentos mais profundos, que dizem respeito a sua própria vida.

Podemos dizer que a experiência proporcionada pela apreciação dos filmes exemplificados poderá desencadear o pensamento qualitativo em razão de que “nos envolverá profundamente em sua qualidade. A qualidade nos é ‘dada’. Será imediatamente prazerosa ou sofrida. O todo qualitativo é imediatamente sentido” (GARRISSON, 2006, p. 399). E, com isso, os alunos se dobrarão para pensar sobre as questões éticas suscitadas pelas imagens cinematográficas.

O cinema dialogará com o espectador, com os problemas que dizem respeito à vida individual de cada um, cumprindo, assim, papel importante na comunicação. De acordo com Cunha (2005), “o conteúdo da comunicação só é significativo quando tem a potencialidade de instigar o aluno a utilizar os conhecimentos recebidos como alimento para uma situação problemática atual, servindo para o enfrentamento de experiências futuras” (CUNHA, 2005, p. 12). A comunicação por meio do cinema poderá auxiliar os alunos a agir inteligentemente, ou seja, poderá servir de instrumento para o enfrentamento de experiências futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos neste trabalho reconstituir o pensamento de John Dewey a partir de uma perspectiva estética. Interpretação esta que no Brasil se iniciou com Ana Mae Barbosa, sendo retomado recentemente no campo da Filosofia da Educação por Pagni (2012), inspirado em autores como Garrison (1997) Hansen (2004) e, Jay (2012).

Em sua recepção no Brasil, o pensamento de John Dewey recebeu distintas interpretações. A partir dos estudos de Cunha (1997) e de Ribeiro (2006), pudemos constatar que no Brasil, durante o período da escola nova, o pensamento de John Dewey foi interpretado equivocadamente. Podemos destacar duas dessas interpretações: uma que compreende o pensamento de Dewey como um método unicamente pedagógico, desconsiderando assim a sua filosofia da educação, e a outra que compreende o método reflexivo como excessivamente lógico, formal, racional e instrumental.

Podemos afirmar, nesta tese, que o pensamento de John Dewey é mais amplo do que um método lógico e pedagógico. Constitui-se de uma filosofia da educação e é todo fundamentado em uma determinada estética. E, neste sentido, a sua teoria pedagógica também teria ligação com este campo de sua filosofia e, particularmente, com sua noção de experiência.

Pelo exposto nos primeiros capítulos da tese, a teoria estética deweyana não se restringe ao domínio artístico. A noção de estética diz respeito às experiências completas e singulares que possuem um teor artístico, independente dessas experiências serem alcançadas pelo contato com obras de arte ou em situações cotidianas. Inclusive, quando se trata da experiência proporcionada pela apreciação artística, esta deve incluir também a criação artística, não havendo assim, separação entre a fruição estética e a criação artística. Ambos processos integram a experiência estética. Dewey procura, portanto, restabelecer por meio da experiência estética a função cultural da obra de arte que faz parte de um contexto histórico e dos costumes de uma sociedade. Dessa forma, Dewey rompe a dicotomia entre artes úteis e belas artes com o intuito de restituir à realidade cotidiana a arte e as experiências estéticas.

O que constitui uma experiência estética, seja ela artística, seja no dia a dia, é a sua singularidade, como visto aqui, o fato de possuir uma qualidade distinta que transforma várias experiências em uma experiência única capaz de causar afecção no indivíduo. As experiências estéticas possuem um componente qualitativo que é uma afecção anterior ao pensamento apreendido pela linguagem. Podemos afirmar que o pensamento qualitativo é a vertente do

pensamento reflexivo que não foi apreendido pela lógica formalizada e pela razão, e neste sentido, possui certa liberdade e um sentido estético, nos termos demonstrados nos primeiros capítulos. Ele também tem como condição o contexto, que fornece os elementos necessários de onde se origina toda e qualquer investigação. É justamente o aspecto qualitativo do pensamento reflexivo que escapa a maioria das interpretações do pensamento do filósofo, e que é um dos aspectos mais significativos de toda filosofia deweyana: o aspecto estético do pensamento e o início de todo processo investigativo.

O pensamento qualitativo também é de grande relevância para a prática educativa porque abre espaço para a arte de educar ir além do sentido científico e moral, podendo também alcançar um sentido ético, estético e político. E, ao articular os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, como demonstrado na tese, a arte de educar poderá promover o crescimento de seus educandos, possibilitando-lhes que reorganizem e ressignifiquem as suas experiências anteriores, os seus valores e crenças, podendo assim, transformar a qualidade de suas experiências para melhor dirigir a vida. A arte de educar, nesse sentido, centra-se na seleção de experiências que irão contribuir para as futuras experiências, ou seja, experiências estéticas que possuem o princípio da continuidade. Dessa perspectiva, como proposto neste trabalho, podemos recorrer à outra arte, mais especificamente a arte do cinema, para propiciar experiências estéticas que culminem no pensamento qualitativo e reflexivo para abordar temas éticos.

Isso porque entendemos que a indeterminação da experiência artística pode ser compreendida, sem ser pelas vias lógica, formal e instrumental, e sim por meio da natureza e do significado da obra de arte provenientes de uma experiência que ainda não foi articulada pela linguagem. O cinema, portanto, poderá ser usado na arte da educação para fins do pensamento qualitativo reflexivo e assim, é possível fazer o exercício hermenêutico de pensá-lo a partir dos conceitos de John Dewey. Primeiramente, porque podemos considerar o cinema uma obra de arte que, se seguirmos a estética deweyana, que rompe com a dicotomia entre belas artes e artes do cotidiano, levanta a experiência estética para situações ordinárias e comuns. Nesses termos, o cinema poderia ser considerado por retratar uma arte do cotidiano, dizendo respeito à própria vida, e estando dentre as experiências ordinárias que, quando vividas intensamente, propiciam uma experiência estética ao indivíduo. E, até quando não estamos nas salas de projeção, o cinema faz parte do cotidiano, pois está no imaginário, fazendo com que muitas das concepções e dos valores veiculados na nossa cultura acerca do amor, da amizade, de família, da fidelidade, do bem e do mal, foram referenciados no cinema.

Essa arte também sofisticada a vida, tornando-a artística, bela e poética em função da linguagem cinematográfica que dá um tom especial a representação da realidade, por meio da trilha sonora, de uma fotografia que enquadra e delimita aspectos da realidade, ou mesmo pela dramatização dos personagens que dão ênfase aos sentimentos e sensações. Com isso, podemos nos deparar com uma realidade mais sofisticada e bela. E, nessas condições, o cinema cumpre papel importante na comunicação porque, ao se utilizar de uma linguagem própria, que faz uso de imagens e sons, sofisticada a linguagem do senso comum. Em relação à sofisticação da vida, podemos estender esta ideia à sofisticação da linguagem do senso comum. Dessa forma, conforme postulado nesta tese, pode também ser pensado a partir do conceito de comunicação de Dewey, que é sinônimo de educação.

Essa utilização do cinema no âmbito educacional pode implicar a formação dos espectadores pela via da experiência estética, visando despertar os sentidos para apreciar uma obra cinematográfica, desenvolvendo o gosto artístico, ao mesmo tempo em que faz uma aproximação do cinema com a vida cotidiana.

O cinema possibilita a resignificação das experiências passadas porque, quando vemos um filme; temos a sensação de que as cenas já estavam prontas na realidade, como se estivessem atrás das cortinas, esperando o momento de atuar na realidade. E, com isso, cumpre a tarefa educativa do crescimento, nos termos propostos pelo filósofo estadunidense no qual nos apoiamos, implicando justamente na resignificação das experiências. Dessa perspectiva, defendemos que alguns filmes podem propiciar uma ruptura nos hábitos mentais e nas ações cotidianas, quando provocar uma experiência estética em função de sua linguagem efusiva, e, principalmente, de seus recursos visuais e auditivos que têm potencial de causar uma *aesthesis* no indivíduo.

O espectador deve estar, para tanto, diante de situações cotidianas e conflituosas que adentraram de forma intensa e profunda em seu pensamento, causando-lhe um impacto que o impulse a pensar reflexivamente sobre estas questões. E, nesta situação, podemos reafirmar que os filmes proporcionam o pensamento qualitativo, porque é o todo orgânico da narrativa cinematográfica que é apreendido pelo espectador, não as cenas isoladamente, nem o som ou o roteiro. Podemos afirmar, porém, que não é qualquer filme que desencadeia o pensamento qualitativo; e, como a arte faz parte do cotidiano, pode ser do circuito tanto comercial quanto artístico. O que lhe possibilitaria causar uma afecção estética seriam as suas características particulares, e, dentre elas, podemos destacar a representação de situações cotidianas que exigem uma ruptura nos hábitos de pensamento e da possível harmonia da vida cotidiana dos protagonistas. Isso impulsiona a personagem a repensar estas questões a partir

da ressignificação de experiências anteriores e, em função disso, o protagonista se vê diante de escolhas e opta por uma atitude ética diante da vida.

Pudemos, assim, demonstrar que, quando lidamos com questões aflitivas da existência que problematizam os valores, as virtudes, ações e, principalmente, a forma como o sujeito problematiza a sua própria vida, faz-se necessária uma afecção e sensibilização para estes problemas. Tal afecção poderá ser propiciada pela arte do cinema, mais especificamente, pela experiência que alguns filmes proporcionam. E, neste sentido, é possível defender que a experiência do espectador com alguns filmes pode abarcar o pensamento qualitativo, desencadeando, assim, o pensamento reflexivo.

Por intermédio da arte do cinema, com os delineamentos propostos por nós, a educação pode ultrapassar o seu papel moralizante, cumprindo, portanto, um papel ético. Ou seja, é possível que, por meio da experiência estética proporcionada pela apreciação de alguns filmes (tais como aqueles usados como exemplos nesta tese: *A vida de David Gale*, *O homem que virou suco* e *Europa 51*) é possível que se pense reflexivamente sobre problemas éticos de tal forma que as atitudes éticas estejam implicadas em tal pensamento.

Concluimos que é possível propiciar aos alunos, no âmbito da educação e por meio do cinema, o pensamento reflexivo sobre questões aflitivas da vida e, mais do que isso, impulsioná-los a agir eticamente, ultrapassando o uso instrumental dessa arte e o seu papel a serviço da moralidade, para advogar um uso estético capaz de movê-los a pensar reflexivamente sobre os valores e as virtudes que conduzem suas existências.

Uma sala de cinema escura, onde passam imagens ora em preto e branco, ora coloridas, enquadramentos que aproximam os rostos, enfatizando emoções de angústia e de alegria, ao som de uma trilha sonora que adentra na alma e as imagens mais o som, transportam para uma realidade de magia e fantasia. A luz se acende e os alunos são convidados a ressignificar e repensar suas vidas e a agirem de forma ética.

REFERÊNCIAS

ADÃO, A. N. Imagens da educação e currículos: trilhando caminhos. *Artifícios. Revista do Difere. Pará*: v.1, n.2, dez 2011, p. 23-34.

ALEXANDER, T. M. *John Dewey Theory's of Art, Experience and Nature: The Horizons of Feeling*. Albany: State University of New York Press, 1987.

ALMEIDA, L. B.C, LOBATO, M.C.C, GHAZIRI,S.M.ANPED e Intercom: panorama da produção de pesquisadores em educação e comunicação na última década. *Resgate*, vol. XIX, n. 22 , jul./dez.2011, p. 32-43.

ALVES, M. A. *Filmes na escola: uma abordagem sobre o uso de audiovisuais (vídeo, cinema e programas de TV) nas aulas de Sociologia do ensino médio*. 2001. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, S.P, 2001.

ARAÚJO, R. P. C. *Lógica, Investigação e democracia no discurso educacional de John Dewey*. 2008.179 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2008.

BARBOSA, M. A. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez editora, 2011.

BARBOSA, M. A. *Arte educação no Brasil*. São Paulo: Perspectivas, 2012.

BAZIN, A. Ontologia da Imagem Fotográfica. In: _____. *O Cinema Ensaios*. São Paulo: Brasiliense, 1985a, p. 19-26.

BAZIN, A. A Evolução da Linguagem Cinematográfica. In: _____. *O Cinema Ensaios*. São Paulo: Brasiliense, 1985b, p. 66-8

BERGALA, A. *La Hipótesis del cine: pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes, 2007.

BERNADET, J. C. *O que é o cinema*. São Paulo: Brasiliense, 1936

BOTELHO, J. A. *Superfície de imagens: o tema do olhar em Borges e Cortázar*. 2009. 180 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BRUZZO, C. *O cinema na escola: o professor, um espectador*. 1995. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

BRUZZO, C. *O cinema brasileiro em busca de seu público*. *Cad.Cedes* [on-line].Campinas, 2011, vol. 31, n. 83, p. 147-151. Disponível na internet: <http://www.cedes.unicamp.br>

CABRERA, J. *O Cinema Pensa: uma introdução a filosofia através dos filmes*. Rio de Janeiro: ROCCO, 2006.

CARRIÈRE, J. C. *A linguagem secreta do cinema*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1995.

CATELLI, R. E. *Dos "Naturais" ao documentário: o cinema educativo e a educação do cinema, entre os anos de 1920 e 1930*. 2007. 230 f. Tese (Doutorado em Artes) - Faculdade de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CAVALLARI, R. F. *Experiência, filosofia e educação em John Dewey: As "muralhas" sociais e a unidade da experiência*, 2007. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2007

COSTA, Adriane Camilo. O audiovisual como mediador na educação. *Anais do IV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Goiânia: PUC- Goiás, 2011, v.1, p. 30-40.

CREUS, Enrique Tomas. *Do Conto ao Filme: a transposição da narrativa breve ao cinema e seus modos de transposição*. 2006. 333 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

CUNHA, V. M. Três versões do pragmatismo deweyano no Brasil dos anos cinquenta. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 39-55, jul./dez. 1999.

CUNHA, V. M. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. *Revista Brasileira de Educação*, n. 17, 2001. p.86-99.

CUNHA, V. M.. Comunicação e arte, ou a arte da comunicação, em John Dewey. *Revista brasileira e estudos pedagógicos*. Brasília, v.86, n. 213/214, p-9-20, 2005.

DEWEY, J. *Art as Experience*. New York: Berkley Publish Group, 1934.

DEWEY, J. *Como Pensamos*. 2.ed. Tradução de Godofredo Rangel. São Paulo: Nacional, 1953.

DEWEY, J. *The Early Works of John Dewey, 1882-1898*. Chicago: Southern Illinois University Press, 1969.

DEWEY, J. *Vida e Educação*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1975.

DEWEY, J. *Experiência e Natureza*. São Paulo: Ed. Abril, 1977.

DEWEY, J. *Experiência e Educação*. 3ª ed., São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1979.

DEWEY, J. *The Later Works, 1925- 1953*, Volume II. New York: Berkley Publish Group, 1988.

DUARTE, R. *Cinema e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DUTRA, L. H. A. *Verdade e Investigação: o problema da verdade na teoria do conhecimento*. São Paulo: EPU, 2001.

DUTRA, L. H. A. *Oposições filosóficas: a epistemologia e suas polêmicas*. Florianópolis: UFSC, 2005.

FALZON, C. *Philosophy goes to the movies: An introduction to philosophy*. New York: Routledge, 2002.

FAVARETTO, F. *A Literatura de Ariano Suassuna na TV: um estudo de formação estética*. 2008. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

FISCHER, R. M. B. *Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade*. 1996. 300 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

FISCHER, R. M. B.. Cinema e filosofia: uma experiência de formação ético- estético. *Revista Percursos*, 2011, Florianópolis, v. 12, n. 01, p. 139-152, jan./jun. 2011.

FRANCO, R. Modernidade e experiência de choque. In: Pucci, B. et al: *Tecnologia, Cultura e Formação... Ainda Auschwitz*. São Paulo: Cortez Editora: 2003.

FREYRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRESQUET, A (Org). *Dossiê cinema e educação*, v. 1. Rio de Janeiro: Booklink, CINEAD-LISE-FE/ UFRJ: 2011.

GADAMER, G. *O problema da Consciência Histórica*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

GIROUX, H. O Filme KIDS e a Política de Demonização da Juventude. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p.123-136, 1996.

GARRISON, J. Dewey, qualitative thought and context. *Qualitative Studies in Education*, 1996. Vol 9. N. 4, 391-410. Texas, Taylor & Francis Ltda.

GARRISON, J. *Dewey and Eros: wisdom and desire in the art of teaching*. New York and London: Teacher's College Press, 1997.

GOMES, B. C. J. *Imagens, Esquinas e Confluências: um Roteiro Cinematográfico Baseado no Romance O Quietos da Esquina, de João Gilberto Noll, Seguido de Anotações*. 2003. 211 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

GRUNEWALD, L. J. *A ideia do cinema*. Rio de Janeiro: Editora Civilizações Brasileira S. A, 1969.

HANSEN, D. A poetics of education. *Educational Theory*. v. 54, n. 2, p. 119- 142, 2004.

JAY, M. *Songs of Experience: Modern American and European variations on a universal theme*. Los Angeles: University of California Press: 1944.

JIMENEZ, M. *O que é estética?* Tradução Fulvias M.L. Moretto. RS, Unisinos, 1999.

KANT, I. *Crítica da Razão Pura*. São Paulo, Loyola, 1999.

LUZ, A. L.; CORREIA, B. Cinema e Filosofia em diálogo: a utilização de obras cinematográficas na aula de Filosofia. *Anais do Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"*. Braga: Universidade do Minho, 2011, v.1, p.1-10.

MARCELLO, F. *Criança e Imagem no Olhar Sem Corpo do Cinema*. 2008. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MARCELLO, F.A, FISCHER, R.M.B. Tópicos para pensar a pesquisa em cinema e educação. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 505-519, maio/ago. 2011.

MEARLEU- PONTY, M. O cinema e a nova psicologia. In: XAVIER, Ismail (Org.). *A experiência do cinema*. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

MORA, F. C. *Dicionário de filosofia*. Edições Loyola, São Paulo, 1994.

NUNES, L. *A literatura infantil de Monteiro Lobato e o filosofar na infância: possibilidades de um encontro*. 2006. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

PAGNI, P. A. *Dos cantos da experiência formativa aos desafios da arte do viver à educação escolar: Um percurso da experiência estética à estética da existência*. São Paulo: Editora Loyola, 2012.

PAGNI, P. A. Escola, Estética e Ética. *Revista Educação: História da Pedagogia- John Dewey*. Vol 1, dezembro 2010, p 32-43.

PEREIRA, A. C. O cinema ao serviço da educação: a experiência das escolas de ensino básico e secundário no Algarve. *Comunicação & Educação*. São Paulo, ano XVI, n.1, jan/ jun 2011.

PIMENTEL, L. S. L. *Educação e cinema: dialogando para a formação de poetas*. São Paulo: Cortez, 2011.

RACHELS, J. *Os elementos da filosofia moral*. Porto Alegre, AMGH Editora Ltda, 2013.

REIS, R. R. Cinema brasileiro e público: o que a educação tem a ver com isso? *Ciberlegenda: Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense*[online]. Edição 1, n.25. Niterói:Universidade Federal Fluminense, 2011. Maio de 2012. Disponível na internet: <http://www.uff.br/mestcii/ronaldo4.htm>

REGO, P. C. Kant: A revolução copernicana na filosofia. In: FIGUEIREDO, V. (Org). *Seis*

filósofos na sala de aula. São Paulo: Berlendis Editores Ltda, 2006.

RIBEIRO, E. A. *A Recepção dos Pragmatismos nos Periódicos Educacionais Brasileiros (1944-1964)*. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

SABATH, R. *Filmes infantis e a produção performativa da heterossexualidade*. Porto Alegre, UFRGS, 2003

SHARP e SPLITTER. *Uma nova educação: a comunidade de investigação em sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.

SIQUEIRA, V. H. F. Sexualidade, gênero e educação: a subjetivação de mulheres pelo cinema. *Educação & Realidade*, 2006, v.31, p.127-144, jan/jun, 2006.

SOBRAL, O. J. Ensaio sobre o cinema: uma perspectiva psicossocial da sétima arte. *REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas* [on-line]. Anápolis, 2011, v.3, n. 2, p.164-169. Disponível na internet: www.ueg.inhumas.com/revellia

STRAUSS, F. *Conversas com Almodóvar*. São Paulo, Jorge Zahar, 2008.

TAYLOR, C. La compasión. *The journal of ethics*, n.3, pp. 249-260. Chicago, Springer.

TEIXEIRA, Anísio. Bases da teoria lógica de Dewey. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 57, p. 3-27, jan./mar. 1955.

TRUFFAUT, F. *O prazer dos olhos: escritos sobre cinema*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

TURNER, G. *O cinema como prática social*. São Paulo: Summus, 1997.

XAVIER, I. (Org). *A experiência do cinema: antologia*. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilmes, 1983.