



INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CAMPUS PORTO ALEGRE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

RODRIGO MAGARINUS

CINEMA E FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: PROMOÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Porto Alegre

2021

RODRIGO MAGARINUS

**CINEMA E FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: PROMOÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *campus* Porto Alegre do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Sara Castaman

Porto Alegre

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M188c Magarinus, Rodrigo

Cinema e filosofia no ensino médio integrado à educação profissional: promoção da formação humana integral. / Rodrigo Magarinus - Porto Alegre, 2019.

146 p.; il. color. ; 29 cm

Orientador: Profa. Dra. Ana Sara Castaman

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Campus Porto Alegre, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT, Porto Alegre, 2021.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Práticas pedagógicas. direito. 3. Filosofia. 4. Cinema. I. Castaman, Ana Sara. II. Título.

CDU 37:004

RODRIGO MAGARINUS

**CINEMA E FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: PROMOÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 30 de agosto de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Ana Sara Castaman

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Orientadora

Prof.^a Dr.^a. Carine Bueira Loureiro

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Ricardo Antonio Rodrigues

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha



INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Autarquia criada pela Lei nº 11.892 de 29 de Dezembro de 2008



**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

RODRIGO MAGARINUS

O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DO CINEMA

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 30 de agosto de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Ana Sara Castaman

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Orientadora

Prof.^a Dr.^a. Carine Bueira Loureiro

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Ricardo Antonio Rodrigues

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha

Dedico este trabalho às crianças e jovens do mundo, especialmente e com muito amor aos meus filhos, Mateus e Murilo. É por eles que seguimos acreditando na busca por uma educação que liberte e que produza amor e felicidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meus pais, Mário (*in memoriam*) e Nair, que sempre incentivaram e apoiaram os estudos dos filhos e netos.

Agradeço aos meus filhos, Mateus e Murilo, pela compreensão em abrir mão de muitos momentos de convívio.

Agradeço a toda minha família, amigos e a Saionara pelo incentivo e compreensão em relação aos estudos.

Agradeço à orientadora Ana Sara pela disponibilidade, paciência, incentivo e auxílio fundamental nessa caminhada.

Agradeço à professora Carine pela orientação no início da pesquisa e por ter aceitado participar da banca examinadora.

Agradeço ao professor Ricardo pelo aceite do convite em participar da banca examinadora.

Agradeço aos professores do IFRS que se prontificaram em participar da pesquisa e da avaliação do produto educacional.

Agradeço aos colegas e professores do ProfEPT pelo convívio, ajuda e incentivo fundamentais para a continuidade do mestrado.

Agradeço ao IFRS por proporcionar a realização deste mestrado e por reforçar ainda mais a confiança na educação pública.

RESUMO

Entende-se que a formação humana integral deve ser o objetivo maior de toda educação escolar. Por formação integral admite-se uma educação que contemple o desenvolvimento de todas as dimensões da existência humana e não apenas a aquisição de conhecimentos e habilidades técnicas e instrumentais, úteis para a laboralidade. Para tanto, acredita-se na necessidade de se promover práticas pedagógicas de ensino consoantes a esta proposta. Logo, o ensino de filosofia tem papel fundamental no desenvolvimento dos múltiplos aspectos a que se pretende em uma formação integral e, entre as diversas possibilidades de práticas pedagógicas para o ensino, o cinema se apresenta com grande potencial. Diante do exposto, a presente pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, procurou compreender os fundamentos e as bases conceituais das práticas pedagógicas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com a finalidade de elaborar uma proposta de ensino para a filosofia, a partir do cinema, privilegiando assim, a promoção da formação humana integral no ensino médio integrado à educação profissional (EMIEP). Para tanto, o estudo se caracterizou como de natureza aplicada, do tipo exploratório, a partir de uma abordagem quali-quantitativa. Seu delineamento para a coleta e a análise dos dados compreendeu pesquisa bibliográfica, eletrônica e documental. Considerou-se o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul como o campo de atuação e o seu universo os professores da área de Filosofia que atuam no EMIEP. Os dados foram coletados por meio de questionário *on-line* semi-estruturado. A análise das informações foram de conteúdo por categoria e descritiva dos dados. O produto educacional resultante da pesquisa consistiu em um conjunto de vídeos contendo análises filosóficas de filmes, direcionados a professores e estudantes, dispostos em um canal de vídeos na internet. O embasamento teórico que orientou a pesquisa abrangeu, além de autores que fundamentam por meio de uma perspectiva histórico-crítica a EPT e a formação humana integral, a concepção de filosofia a partir dos filósofos franceses Deleuze e Guattari e as implicações desta para o ensino de filosofia, sobretudo, a partir de Sílvio Gallo. Acredita-se que, com os resultados obtidos, foi possível disponibilizar às instituições de ensino da EPT um produto educacional, inscrito enquanto uma proposta de ensino, que permita incentivar a elaboração e a implementação de práticas pedagógicas que envolvam o cinema no ensino de filosofia, comprometidas com a formação integral dos estudantes.

Palavras-chave: filosofia; cinema; práticas pedagógicas; formação humana integral; ensino médio integrado à educação profissional.

ABSTRACT

It is understood that integral human formation should be the main objective of all school education. By integral formation we mean an education that contemplates the development of all dimensions of human existence and not only the acquisition of technical and instrumental knowledge and skills, useful for labor. To this end, we believe in the need to promote teaching practices in accordance with this proposal. Therefore, the teaching of philosophy has a fundamental role in the development of the multiple aspects that are intended for an integral formation and, among the various possibilities of pedagogical practices for teaching, cinema presents itself with great potential. In view of the above, the present research, linked to the Post-Graduation Program in Professional and Technological Education, sought to understand the fundamentals and conceptual bases of pedagogical practices in Professional and Technological Education (EPT), with the purpose of elaborating a teaching proposal for philosophy, based on cinema, thus privileging the promotion of integral human formation in integrated high school to professional education (EMIEP). To this end, the study is of an applied, exploratory nature, based on a quali-quantitative approach. Its design for data collection and analysis comprised bibliographic, electronic and documentary research. The Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul was considered as the field of action and its universe the teachers of Philosophy who work at the EMIEP. The data were collected by means of an online semi-structured questionnaire. The analysis of the information was content analysis by category and descriptive data. The educational product resulting from the research consisted of a set of videos containing philosophical analysis of films, directed to teachers and students, available on a video channel on the internet. The theoretical background that guided the research included, besides the authors who base, through a critical-historical perspective, the EPT and the integral human formation, the conception of philosophy from the French philosophers Deleuze and Guattari and its implications for the teaching of philosophy, especially from Silvio Gallo. It is believed that, with the results obtained, it was possible to make available to the EPT teaching institutions an educational product, registered as a teaching proposal, that allows to encourage the elaboration and implementation of pedagogical practices that involve cinema in the teaching of philosophy, committed to the integral formation of the students.

Keywords: philosophy; cinema; pedagogical practices; integral human formation; high school integrated to professional education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de localização dos campi do IFRS	60
Figura 2 - Idade	65
Figura 3 - Formação	65
Figura 4 - Tempo de experiência no magistério	65
Figura 5 - Tempo de atuação no EMIEP	66
Figura 6 - Conhecimento das Diretrizes para a EMIEP	69
Figura 7 - Questões sobre envolvimento	94
Figura 8 - Questões sobre compreensão	96
Figura 9 - Questões sobre aceitação	97
Figura 10 - Questões sobre mudança de atitudes	98
Figura 11 - Questões sobre alcance dos objetivos	99

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 - Quais os objetivos do EMIEP de acordo com sua concepção?	69
Tabela 2 - Qual o seu entendimento sobre a principal vantagem do Currículo integrado?	70
Tabela 3 - As suas aulas de filosofia costumam ser trabalhadas a partir de qual enfoque?	73
Tabela 4 - De que formas costuma promover a interdisciplinaridade nas aulas de filosofia?	74
Tabela 5 - Que recursos costumam ser utilizados nas aulas de filosofia?	74
Tabela 6 - Costuma utilizar o cinema nas aulas de filosofia? Como?	77
Tabela 7 - Quais as finalidades do uso do cinema nas aulas de filosofia?	79
Tabela 8 - Quais os critérios para a escolha do filme?	79
Tabela 9 - O que é importante ser levado em conta na análise de um filme nas aulas de filosofia?	80
Tabela 10 - Que tipos de filmes são mais utilizados?	81
Tabela 11 - Quais as fontes utilizadas para a escolha dos filmes?	82
Tabela 12 - Quais atividades costumam acompanhar a exibição do filme?	83
Tabela 13 - Quanto às contribuições das atividades envolvendo cinema nas aulas de filosofia, avalie os seguintes aspectos:	84
Tabela 14 - Quais dificuldades se apresentam nas práticas envolvendo cinema nas aulas de filosofia?	85
Tabela 15 - Que recursos poderiam ser úteis para melhorar as práticas pedagógicas envolvendo o cinema no ensino de filosofia?	85
Quadro 1 - Categorias e Subcategorias de Análise de Dados	63
Quadro 2 - Considerações sobre a seção "Envolvimento"	95
Quadro 3 - Considerações sobre a seção "Mudanças de atitude"	98
Quadro 4 - Quais suas sugestões de melhoria para o produto? O que você modificaria nele?	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE/ CEB - Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno

CNS - Conselho Nacional de Saúde

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

Covid19 - *Corona virus disease* 2019

DVD - *Digital Versatile Disc*

EMIEP - Ensino Médio Integrado à Educação Profissional

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

EUA - Estados Unidos da América

FHI - Formação humana integral

IF - Instituto Federal de Educação, Ciência Tecnologia

IFES - Instituto Federal de Educação, Ciência Tecnologia do Espírito Santo

IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

ISBN - *International Standard Book Number*

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ProfEPT - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

SRH - Sistema de Recursos Humanos

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO	25
2.1 Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: base para a Formação Humana Integral	25
2.2 Práticas Pedagógicas no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional	31
2.3 Concepções de filosofia e do seu ensino	35
2.3.1 Os múltiplos aspectos do ensino de filosofia	36
2.3.2 A filosofia como criação de conceitos	40
2.3.3 Filosofia, ciência e arte <i>versus</i> opinião	43
2.4 Cinema e Filosofia: uma interlocução possível no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional	44
2.4.1 Cinema e pensamento	44
2.4.2 Outras abordagens das relações entre cinema e filosofia	48
2.4.3 Sobre o pretenso caráter filosófico de filmes	50
2.4.4 Etapas didáticas das aulas de filosofia	52
2.4.5 Considerações sobre as etapas didáticas em relação ao uso de filmes na sala de aula	55
3 METODOLOGIA	57
3.1 Classificação da pesquisa	57
3.2 Campo, universo e amostra da pesquisa	59
3.3 Instrumentos de coleta de dados	61
3.3.1 Análise dos Riscos e Comitê de Ética em Pesquisa	61
3.4 Análise de dados	62
4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	64
4.1 Perfis dos sujeitos da pesquisa	64

4.2	Concepções sobre EMIEP, o perfil dos Institutos Federais e a Formação Humana Integral	66
4.3	Concepções sobre o ensino de Filosofia	71
4.4	Concepções sobre o uso do cinema nas aulas de filosofia	75
4.5	Dificuldades, possibilidades e demandas	84
5	PRODUTO EDUCACIONAL	86
5.1	A Concepção do Produto Educacional	86
5.2	A Produção dos Vídeos	89
5.3	Descrição do Produto Educacional	91
5.4	Avaliação do Produto	92
5.5	Análise da Avaliação e Aprimoramento do Produto	93
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
	REFERÊNCIAS	105
	APÊNDICE A	112
	APÊNDICE B	134
	ANEXO A	143
	ANEXO B	146

1 INTRODUÇÃO

A presença da filosofia na educação básica brasileira sempre ocorreu de forma descontínua e incerta. Desde o período colonial, quando a educação jesuítica oferecia a disciplina de forma catequética, até às últimas reformas do ensino médio, ligadas a concepções neoliberais de educação, as quais a destituem como disciplina obrigatória, a filosofia luta por conquistar seu espaço junto ao ensino básico.

No período da ditadura militar (1964-1985), a filosofia passou a ser banida dos currículos escolares. Com a lei nº 5.692/71, que pretendia introduzir o ensino profissionalizante, ela se fez ausente na educação básica. Segundo Aranha e Martins (2009), alguns autores argumentam que isto se deu pelo seu caráter crítico e estimulador do pensamento, que representaria uma ameaça ao poder ditatorial, sendo que outros afirmam que havia necessidade de abrir espaço no currículo para disciplinas técnicas. Neste caso, como a filosofia vinha geralmente sendo ministrada de forma tradicional, com ênfase na memorização, não se apresentava como ameaçadora, mas sem prestígio e importância, o que fez com que se optasse por bani-la (ARANHA; MARTINS, 2009). Assim, talvez por considerá-la perigosa ao regime ou irrelevante ao ensino técnico, a filosofia ficou ausente da escola básica até 1982, quando a lei nº 7.044 passou a permiti-la como disciplina optativa. A condição de disciplina não obrigatória no ensino médio se manteve com a aprovação do texto original da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que dispunha apenas sobre o “[...] domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996). Só após muita organização e atuação de grupos que reivindicavam a inserção da filosofia como obrigatória na educação básica, entre os quais se destaca o Fórum Sul de Coordenadores dos Cursos de Filosofia (TOMAZZETTI; BENETTI, 2015), finalmente em 2008 é aprovada pelo Congresso e sancionada pelo presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei nº 11.684 (BRASIL, 2008a), que alterava a LDB e estabelecia a obrigatoriedade do ensino das unidades curriculares de filosofia e de sociologia.

A partir de então, o ensino de filosofia acabou enfrentando novos desafios para conquistar seu espaço e consolidar sua importância no ensino médio das escolas brasileiras, em questões relacionadas à formação dos profissionais, à produção de materiais didáticos, ao desenvolvimento de metodologias adequadas, à

superação de um modelo de ensino baseado no mero repasse e reprodução de conhecimentos, ao alcance dos objetivos propostos dentro de um reduzido espaço de tempo semanal, etc. No entanto, em 2016, por meio de medida provisória, posteriormente transformada em Lei (BRASIL, 2017), o então presidente Michel Temer modificou substancialmente a LDB, dando início à reforma do Novo Ensino Médio, marcada por uma racionalidade neoliberal. Novamente a filosofia, juntamente com outros componentes curriculares, perde o seu caráter de obrigatoriedade. Com o estabelecimento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2018a), o que resta da filosofia são algumas referências a conteúdos esparsos e a competências genéricas e imprecisas. Não se tem ainda como saber qual o âmbito em que a filosofia poderá, efetivamente, exercer sua atividade nas escolas a partir das reformas que estão sendo implementadas. Talvez também não tenhamos condições de analisar o impacto que a filosofia teve no ensino básico do país, durante o pouco tempo que se manteve como disciplina obrigatória, pelo fato da experiência ter sido muito incipiente. Entretanto, muitos avanços foram sendo conquistados diante dos desafios que a mesma vinha enfrentando ao tentar consolidar seu espaço: os cursos de filosofia passaram a voltar maior atenção à formação dos profissionais da educação; foram produzidas muitas pesquisas e publicações sobre o ensino de filosofia; os materiais didáticos de alta qualidade foram publicados tendo em vista o contexto e a diversidade da realidade brasileira.

Essas “idas e vindas” da presença da filosofia nos currículos escolares revelam visões preconceituosas e reduzidas em relação à disciplina, que determinam as tomadas de decisões em bani-la do currículo ou de atribuir-lhe uma função irrelevante. Por vezes, ela é vista como um conjunto de saber inútil, que simplesmente não tem relevância ao ensino básico, ao ensino técnico e à vida dos estudantes em geral. Em outros momentos reconhece-se a importância da filosofia para o aprimoramento intelectual, porém ela seria reservada apenas a uma parcela privilegiada da população, não tendo utilidade aos estudantes destinados à vida laboral. Há situações também em que ela é encarada como um saber potencialmente perigoso e subversivo à ordem estabelecida, por estimular o pensamento crítico e questionador.

As tendências que no decorrer da história da educação brasileira promovem a retirada da filosofia do currículo escolar, são geralmente as mesmas que sempre acabam reforçando o caráter dual da educação brasileira, o qual atribui uma

formação geral à classe privilegiada e outra de cunho laboral à trabalhadora, impedindo a implantação de uma formação humana integral (FHI) para todos(as). Essa negação do acesso à filosofia e à FHI para as classes trabalhadoras não se dá por acaso, mas faz parte de um projeto de educação que pretende subordinar os trabalhadores ao capital, impedindo-lhes as condições intelectuais de emancipação, as quais uma formação integral e filosófica seria capaz de fornecer. Atualmente, essas tendências são representadas sobretudo pelas correntes de pensamento neoliberal, que submetem a educação aos interesses da economia¹.

Isso se revela na determinação das políticas que orientam a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), definindo como sua função exclusiva a preparação para o mercado de trabalho, em detrimento do desenvolvimento de outros aspectos da formação humana que não tem relação direta e imediata com os conhecimentos e competências relacionados ao ofício ou profissão. Dentro dessa abordagem de educação, a filosofia não teria utilidade. Contudo, compreende-se que

Equiparar o ser humano exclusivamente com sua profissão seria um erro gravíssimo: em todo ser humano há algo de essencial que vai muito mais além de seu próprio 'ofício'. Sem essa dimensão pedagógica, ou seja, totalmente afastada de qualquer forma de utilitarismo, seria muito difícil, no futuro, continuar a imaginar cidadãos responsáveis, capazes de abandonar o próprio egoísmo para abraçar o bem comum, expressar solidariedade, defender a tolerância, reivindicar a liberdade, proteger a natureza, defender a justiça [...] (ORDINI, 2013, p.109).

Em oposição a essa concepção neoliberal de EPT, entende-se, de acordo com uma perspectiva histórico-crítica, que o objetivo da educação deve ser a FHI, entendida como o desenvolvimento de todas as dimensões da vida humana. Salienta-se que o objetivo maior de todo processo educativo é o desdobramento de todos os aspectos do ser humano, no sentido de uma formação integral. Sobre essa formação, Pacheco (2012) atribui o sentido de

¹ Essas tendências, de acordo com Silva (1994), se caracterizam pela intervenção na educação com vistas a servir os propósitos empresariais e industriais, tendo duas dimensões principais. "De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideológicos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das idéias [sic] que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração do currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal" (SILVA, 1994, p. 12). Nesse contexto, a filosofia pelo seu caráter questionador e análise demorada, também se faz desnecessária e indesejável.

[...] uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando a formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilitam o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (PACHECO, 2012, p. 59-60).

A busca pela FHI deve ser uma finalidade a ser perseguida por todos os componentes curriculares e o ensino de modo geral. Contudo, a filosofia tem papel fundamental no desenvolvimento de aspectos essenciais a essa formação, sobretudo por estimular o pensamento autônomo, problematizador e interdisciplinar².

Compreende-se que a função primordial do ensino de filosofia seja apresentar-se como um espaço onde os jovens possam exercitar o pensamento reflexivo, a problematização e a atividade conceitual, criando condições da construção de uma subjetividade autônoma, isto é, uma maneira não-massificada e não-alienada de estar no mundo, e do discernimento necessário à ação política e social. De acordo com Carvalho (2015), a tarefa do ensino de filosofia seria a produção de discernimento, que é entendido como “[...] a capacidade elementar que se aprende para poder agir com o pensamento, com as ações e as atitudes para consigo mesmo e para com o mundo” (CARVALHO, 2015, p. 89). O autor lista três experiências contemporâneas, sobre as quais urge capacitar os estudantes a discerni-las e a discernir-se nelas: a experiência com a sociedade capitalística e de consumo, a homogeneização das potencialidades subjetivas e a impotência da ação transformadora de si e da realidade social. Tais experiências são, ao mesmo tempo,

[...] mediadoras de suas vivências histórico-sociais e também são conectores de produção de sentidos, de valoração, de reprodução de papéis sociais, de alocação de conformismo intelectual, de reprodução de ideias preconceituosas e de paralisação de ações críticas e questionadoras (CARVALHO, 2015, p. 91).

O professor Severino também salienta o papel do ensino da filosofia, no prólogo do livro “Filosofia no ensino médio” (GALLO; KOHAN, 2000), destacando seu caráter essencial para a formação humana.

² Assume-se, neste estudo, que a interdisciplinaridade “[...] não se trata apenas de uma justaposição disciplinar, de um somatório de aspectos, mas da compreensão dos diferentes aspectos articulados como produção social em um tempo e em um espaço determinados” (CIAVATTA, 2015, p. 58).

Entendo o exercício do filosofar como uma exigência da própria condição humana e, conseqüentemente, considero o ensino da filosofia uma mediação pedagógica imprescindível para a formação dos homens histórica e socialmente situados. Essa necessidade justifica-se à luz de uma concepção de existência humana fundada na dignidade da pessoa bem como à luz da percepção de que essa dignidade só pode ser garantida e implementada através das suas mediações históricas, ou seja, através do trabalho, da participação social e do desenvolvimento cultural das pessoas (GALLO; KOHAN, 2000, p. 11).

Sendo assim, entende-se que a presença da filosofia como disciplina obrigatória no ensino básico é condição fundamental e necessária para a promoção da FHI. Contudo não se pode afirmar que é condição suficiente, pois a sua mera presença no currículo não é garantia para um ensino que estimule o pensamento. Se ela for trabalhada de forma desvinculada da realidade, como um conteúdo abstrato a ser assimilado de maneira mecânica, a filosofia (se é que pode ser chamada assim nesse caso) se desvirtua e passa a servir de instrumento de alienação e controle, ao invés de ferramenta ao desenvolvimento do pensamento autônomo. Para Carvalho (2015), o ensino de filosofia institucionalizado corre o risco de “[...] apenas contribuir para um acúmulo de conhecimentos implicados em uma outra tarefa burocrática curricular, cumprindo apenas a ordem sistemática de conteúdos traduzidos na arte professoral igualmente burocrática” (CARVALHO, 2015, p. 94). Sendo assim, ao invés de ferramenta para a emancipação do pensamento, a produção do discernimento e a potencialização das ações, a filosofia se torna um instrumento a serviço de um modelo de ensino que contribui para a homogeneização das experiências dos sujeitos, reproduzindo a ordem capitalista.

É preciso orientar-se, portanto, por uma concepção de filosofia e de ensino que promova a emancipação do sujeito por meio do desenvolvimento do pensamento autônomo³, com metodologias de ensino consonantes a esta. Entre as

³ A noção de emancipação do sujeito e da autonomia do pensamento é bastante recorrente na tradição filosófica. Entre as várias definições destaca-se o conceito de *enkrateia*, originário do pensamento grego. O termo, que deriva de *kratos*, poder, força física, e *kratein*, domínio, maestria, carrega a conotação de autodisciplina e autocontrole diante das paixões. Para Sócrates esse domínio sobre si provém do autoconhecimento. Para Aristóteles, além desse conhecimento, também é necessário o exercício continuado das ações. “A idéia [sic] central da reflexão aristotélica é que só pode efetivamente ser lei para si, e portanto livre, quem disponha de si mesmo graças ao *logos*, sem deixar-se simplesmente mover pelo *pathos*. Poder-se-á dispor ao exercício ativo de suas potencialidades, orientando-as de acordo com suas escolhas e preferências, aquele que pela *theoria* do necessário conhecer os fundamentos do seu ser e do seu agir, assim como os fundamentos desse mundo concreto, onde se insere a sua ação. Mas, além disso, terá de ser capaz de exercer a autodisciplina necessária para manter, em suas justas medidas, os afetos, sentimentos e emoções, ou seja, o *pathos*” (FARIA, 1995, p. 224).

diversas possibilidades de estratégias de ensino de filosofia, destaca-se a função que o cinema pode assumir como uma ferramenta capaz de dialogar com a realidade humana, problematizando-a, e com a tradição filosófica, trazendo presentes, para o desenvolvimento das problemáticas suscitadas, as reflexões e conceitos desenvolvidos pelos filósofos.

Diante do exposto e interessado em compreender melhor a temática, o pesquisador ingressou no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) em rede nacional, em 2018. O referido programa tem como finalidade proporcionar formação em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), “[...] visando tanto a produção de conhecimento como o desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado” (IFES, 2018, p. 2). Vincula-se o estudo a Linha de Pesquisa de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a qual

Trata dos fundamentos das práticas educativas e do desenvolvimento curricular na Educação Profissional e Tecnológica, em suas diversas formas de oferta, com foco nas estratégias transversais e interdisciplinares, que possibilitem formação integral e significativa do estudante, sustentados no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico, em espaços formais e não formais. Considera, também, às questões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Indígena, à Educação e Relações Étnico-raciais, à Educação Quilombola, à Educação do Campo, às Questões de Gênero e à Educação para Pessoas com Deficiências (PCDs) e sua relação com as diversas práticas do mundo do trabalho (IFES, 2018, p. 03).

Apesar de não ter atuado no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP), mas como professor de Filosofia há vários anos no Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas das redes municipal e estadual do Rio Grande do Sul, acredita-se que muitos problemas e situações vividas correspondem a ambas realidades. Como exemplos das semelhanças e das correspondências, destaca-se: a problemática da integração do conhecimento da realidade, tradicionalmente prejudicada pela fragmentação do currículo em unidades curriculares fechadas; a vinculação do saber com a realidade vivida; o dualismo que separa prática e teoria; a motivação dos estudantes para o aprendizado; a necessidade de inovar o ensino com novas técnicas e tecnologias; a busca por um modelo de escola que promova o desenvolvimento de todas as dimensões da pessoa, entre outros.

Alguns interesses pessoais, que acabaram tendo influência nos motivos que impulsionaram a presente pesquisa, provém de constantes indagações, a partir do cotidiano escolar, acerca de práticas pedagógicas inovadoras que pudessem despertar nos estudantes não apenas o interesse, mas também a necessidade de se colocar o pensamento em movimento. O cinema foi algo que despertou a atenção, por ser uma das formas de arte mais completas, por exercer um grande fascínio sobre o homem contemporâneo, sendo popular e acessível mas, também, capaz de tocar o espírito humano em suas múltiplas dimensões, provocando tanto o pensamento como as emoções. Quiçá uma força apta de despertar a gênese do filosofar, provocando uma atitude de estranhamento frente ao que já se tornou comum e normal.

Dessa forma, questionou-se: como a integração entre o cinema e a filosofia nas práticas pedagógicas no EMIEP podem contribuir para a FHI? Para tentar responder este questionamento realizou-se buscas na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de verificar a existência de pesquisas envolvendo a problemática de pesquisa, constatando-se a existência de poucos trabalhos realizados nos últimos anos. Tal fato acabou ancorando a justificativa da pesquisa.

Procedeu-se, então, à tarefa de encontrar teses e dissertações que envolvessem pelo menos os três temas relacionados à presente pesquisa: ensino de filosofia, educação profissional e cinema. A pesquisa por palavras-chave no portal da CAPES é bastante limitada, aceitando apenas um descritor de cada vez. Diante dessa dificuldade, realizou-se a busca a partir de três palavras, uma de cada vez: cinema, filosofia e educação. Encontrou-se 7.994 trabalhos relacionados ao termo “cinema”, 32.400 à “filosofia” e 163.702 à “educação”. Resolveu-se fazer a pesquisa a partir do descritor “cinema”, por este conter um menor número de trabalhos. A partir do resultado da pesquisa com o termo cinema, procedeu-se à aplicação de filtros. Primeiro, selecionou-se o período compreendido entre os anos de 2015 a 2019, obtendo 2.822 resultados. Em seguida, aplicou-se o filtro Grande Área De Conhecimento, elegendo-se as opções Ciências Humana’ e Multidisciplinar⁴. Por último aplicou-se o filtro Área do Conhecimento que continha 29 opções.

⁴ Foram excluídas as seguintes opções por considerá-las fora da área de interesse: Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias, Lingüística, Letras e Artes. Obteve-se 1055 resultados.

Selecionou-se apenas as opções que pudessem conter pesquisas envolvendo o ensino de filosofia⁵.

A partir dos resultados obtidos com as filtragens, procedeu-se à busca de títulos de pesquisas que pudessem envolver o uso do cinema no ensino de filosofia ou na educação profissional de ensino médio. Os trabalhos foram sendo excluídos a partir do título, quando ficava evidente que não tratava dos assuntos de interesse. Quando o título deixava dúvidas, consultava-se o resumo e as palavras-chave. Após a leitura dos resumos dos trabalhos selecionados, verificou-se a existência de cinco pesquisas abrangendo cinema e ensino de filosofia. Porém, nenhuma envolvendo educação profissional. Encontrou-se apenas uma pesquisa relacionada a cinema e educação profissional de nível médio, mas não se referindo ao ensino de filosofia.

Outrossim, após investigação realizada no banco de dados da EduCAPES, repositório de produtos educacionais da CAPES, o qual tem a opção de busca avançada, constatou-se também que foram realizadas poucas investigações na área, circundando o cinema como estratégia de ensino de filosofia em um contexto da educação profissional. Aplicando-se os três descritores, “filosofia”, “cinema” e “educação profissional”, obteve-se como resultado apenas dois (02) trabalhos. Analisando-se os trabalhos, verificou-se que a linha de investigação não coincide com o problema proposto na presente produção científica, o que acabou reforçando a pertinência da mesma.

Para tanto, o presente estudo teve como objetivo geral compreender os fundamentos e as bases conceituais das práticas pedagógicas na EPT, com a finalidade de elaborar uma proposta de ensino para a filosofia, a partir do cinema, privilegiando assim, a promoção da FHI no EMIEP. Como objetivos específicos pretendeu-se: examinar concepções e conceitos (e autores) que tratam da EPT, para conhecer as bases do *modus operandi* das práticas pedagógicas nesta modalidade de ensino; identificar as percepções dos professores acerca da inserção do cinema nas práticas pedagógicas na Unidade Curricular de Filosofia no EMIEP, de modo a verificar as necessidades e as demandas por uma proposta de ensino integrando estas duas áreas de conhecimento com vistas à FHI; elaborar e avaliar uma proposta de ensino integrando o cinema e filosofia com o objetivo de promover a FHI no EMIEP.

⁵ Os termos selecionados foram: Educação, Educação de Adultos, Educação em Periferias Urbanas, Ensino, Filosofia, Planejamento Educacional, Sociais e Humanidades. Obteve-se 487 resultados.

A pesquisa realizada foi de natureza aplicada, do tipo exploratório, a partir de uma abordagem quali-quantitativa. Seu delineamento para a produção e a análise dos dados caracterizou-se como bibliográfica, eletrônica, documental e de campo. Considerou-se o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) como o campo de atuação e o seu universo os professores da área de Filosofia que atuam no EMIEP nesta instituição. Os dados foram produzidos por meio de questionário *on-line* semi-estruturado. A análise das informações foi de conteúdo por categoria e descritiva dos dados.

O produto educacional resultante da pesquisa consistiu em um conjunto de vídeos contendo análises filosóficas de três filmes, direcionados a professores e estudantes, dispostos em um canal de vídeos na internet. Selecionou-se filmes que pudessem ser relacionados tanto a assuntos de interesse dos estudantes e da sua realidade, de onde os problemas a serem investigados seriam extraídos, como a conceitos filosóficos que viessem a auxiliar as investigações. Priorizou-se a seleção de temas e conceitos vinculados ao contexto da EPT.

Feito este preâmbulo, apresenta-se o presente trabalho, o qual se estrutura nas seguintes partes: referencial teórico, metodologia, análise e interpretação de dados e produto educacional. O referencial teórico divide-se em quatro seções. A primeira faz uma análise da dualidade estrutural presente historicamente na educação brasileira, a qual atribui uma formação geral para a classe privilegiada e outra de caráter laboral para a classe trabalhadora. Abordando a concepção de FHI, que norteou a criação dos Institutos Federais (IF), traz presente as dificuldades encontradas em sua concretização diante dos embates que configuram as formulações da legislação relacionada à EPT no Brasil, sobretudo nas últimas décadas. Na segunda seção aborda-se as práticas pedagógicas⁶ no EMIEP, que precisam estar em consonância à proposta de FHI, procurando-se estabelecer uma metodologia que supere a fragmentação curricular e a desvinculação dos conhecimentos com a realidade, onde o estudante estabeleça uma relação ativa com a aprendizagem e o professor assuma uma postura de dialogicidade em sala de aula. Na terceira seção busca-se estabelecer, a partir da concepção de filosofia

⁶ Sabe-se que muitos Institutos Federais de Ensino possuem a disciplina Práticas Pedagógicas em seu currículo. Outrossim, admite-se neste estudo que práticas pedagógicas configuram-se como ações conscientes e participativas que emergem da multidimensionalidade que cerca o ato educativo, se organizando em torno de intencionalidades e incorporando a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta possa ser realizada (FRANCO, 2016).

como criação de conceitos, conforme formulada por Deleuze e Guattari (2004), alguns princípios que devem nortear uma proposta de ensino de filosofia que promova a emancipação do sujeito, por meio do desenvolvimento do pensamento autônomo, estando assim condizente à proposta de FHI. Por fim, na última seção, analisa-se o cinema em suas relações com o ensino de filosofia, procurando-se extrair o seu potencial como ferramenta capaz de suscitar uma disposição à problematização e à investigação filosófica.

Na parte referente à metodologia, expõe-se a concepção metodológica que orientou a pesquisa e os procedimentos que a compuseram, destacando-se o questionário aplicado junto aos professores do IFRS, cujos resultados são analisados e interpretados na parte seguinte. Na última parte é apresentado o produto educacional resultante, desde sua concepção, formulação e descrição, até a avaliação final feita pelos professores do IFRS participantes da pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: base para a Formação Humana Integral

Nos tempos primórdios a educação ocorria unida ao trabalho. Neste período, as comunidades em que os meios de produção eram coletivos, os homens educavam a si mesmos e às gerações mais jovens durante o ato mesmo de constituição da própria existência. “Nessas condições, a educação identificava-se com a vida” (SAVIANI, 2007, p. 152).

Desde que a sociedade se dividiu em classes sociais, passaram a existir dois padrões de educação, um destinado à classe dirigente, proprietária dos meios de produção, e outro às camadas sociais subalternas, designadas ao trabalho braçal. Houve também a cisão entre educação e trabalho, pois, o sistema de instrução da elite não compreendia a formação para o trabalho, já que os membros dessa classe passavam a viver a partir da apropriação do que era elaborado pelos escravos, ao passo em que a educação dos escravos continuava a se dar, como nos tempos primitivos, unida ao próprio ato de trabalhar. Saviani (2007, p. 155) esclarece que,

A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho.

Com o desenvolvimento e a consolidação do capitalismo industrial, tornou-se necessária a criação de escolas destinadas aos trabalhadores, já que para atuar nas máquinas das indústrias exigiu-se determinadas qualificações de seus operadores. A partir daí, a escola, que era uma instituição destinada somente às elites, passa a fazer parte também da vida da classe social trabalhadora. Porém, o sistema de ensino não é o mesmo para todos, tendo se bifurcado

[...] entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais. Estas, por não estarem diretamente ligadas à produção, tenderam a enfatizar as qualificações gerais (intelectuais) em detrimento da qualificação específica, ao passo que os cursos profissionalizantes, diretamente ligados à produção, enfatizaram os aspectos operacionais vinculados ao exercício de tarefas

específicas (intelectuais e manuais) no processo produtivo considerado em sua particularidade (SAVIANI, 2007, p.152).

Nesta conjuntura, a educação profissional surgiu com o objetivo de formar trabalhadores para suprir as necessidades do mercado, dentro da lógica do sistema capitalista. Dessa forma, por uma questão de economia e também de estratégia, muitos aspectos de uma FHI foram negados. O importante era formar trabalhadores que soubessem executar determinados ofícios, que fossem obedientes e incapazes de questionar ou contestar as ordens e as orientações de seus superiores e, muito menos, a hierarquia das classes sociais.

[...] a divisão social e técnica do trabalho constitui-se estratégia fundamental do modo de produção capitalista, fazendo com que seu metabolismo requeira um sistema educacional classista e que, assim, separe trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho simples e trabalho complexo, cultura geral e cultura técnica, ou seja, uma escola que forma seres humanos unilaterais, mutilados, tanto das classes dirigentes como das subalternizadas (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1059).

O Brasil sempre foi marcado pela dualidade estrutural entre dois padrões de educação, um de caráter propedêutico direcionado à formação das elites e outro de caráter instrumental dirigido à classe trabalhadora. Moura (2010, p. 60) afirma que “a relação entre a educação básica e a educação profissional no Brasil está marcada historicamente pela dualidade e pela funcionalidade da educação ao modelo de desenvolvimento econômico do país.” Essa submissão da educação ao desenvolvimento econômico irá determinar as políticas voltadas à educação profissional.

Nesse sentido, por exemplo, nas primeiras décadas do século XX, a educação profissional se mantém apartada do ensino destinado à formação geral, “[...] oficializando-se o dualismo configurado por um segmento enciclopédico e preparatório para o ensino superior e outro profissional independente e restrito em termos da configuração produtiva e ocupacional” (RAMOS, 2014, p. 25-26). Em contexto mais recente, na década de 1990, com a implantação no país das políticas neoliberais, a dualidade é mantida. Após vários embates políticos entre os que defendiam um modelo de educação que promovesse a FHI a todos e os que assumiam uma educação voltada aos interesses do capital, o Decreto nº 2.208 (BRASIL, 1997), que estabeleceu a separação entre a educação profissional e o ensino médio, é aprovado. Na análise de Frigotto (2010), este decreto

[...] reestabeleceu o dualismo entre educação geral e específica, humanística e técnica, destruindo, de forma autoritária, o pouco ensino médio integrado existente [...] Inviabilizou-se, justamente e não por acaso, os espaços [...] onde existiam as bases materiais de desenvolvimento da educação politécnica ou tecnológica. Ou seja, aquela que oferece os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e das diferentes dimensões da vida humana (FRIGOTTO, 2010, p. 32).

Como consequência, “as escolas técnicas deixaram de oferecer ensino médio profissionalizante para oferecer cursos técnicos concomitantes ou sequenciais a esses” (RAMOS, 2014, p. 47). Somente com a revogação do referido Decreto em 2004, no Governo do Presidente Lula da Silva, restabelece-se a possibilidade de uma educação profissional integrada à educação básica, com o intento de superação das contradições da dualidade histórica e com o ideal de uma FHI, que abrangesse todas as dimensões da vida dos indivíduos. Mais do que preparar o sujeito para exercer um determinado ofício na sociedade, a proposta foi idealizada, sobretudo, a partir do aporte teórico de Marx, Engels e Gramsci que visavam a “[...] formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” (CIAVATTA, 2005, p. 86).

Esse período também foi marcado por embates, principalmente entre as duas tendências apontadas, e os resultados em termos de legislação configuraram uma espécie de hibridismo entre as linhas em disputa. Contudo, houve vários avanços no sentido de uma FHI. Em 2008, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência Tecnologia (IF), instituídos pela Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008b), que adquiriram cada vez maior expressão na EPT no Brasil, sendo instituições educacionais que se orientam na concepção de um ensino fundado nas bases conceituais à FHI.

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008b).

Oferece cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; de educação profissional técnica de nível médio; de EPT, de graduação e pós-graduação (BRASIL, 1996). No que tange à educação profissional técnica de nível médio dar-se-á de forma integrada, concomitante ou subsequente (BRASIL,

2004). Para caracterizar a forma integrada, Ciavatta (2005) e Ramos (2006) cunham a expressão Ensino Médio integrado ao ensino técnico ou à Educação Profissional e formação integrada. Em se tratando do EMIEP, os princípios norteadores constantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio⁷, destaca-se os seguintes no art. 6º:

- I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à **formação integral** do estudante;
- II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do **desenvolvimento para a vida social e profissional**;
- III - **trabalho assumido como princípio educativo**, tendo sua **integração com a ciência, a tecnologia e a cultura** como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;
- IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a **pesquisa como princípio pedagógico**;
- V - **indissociabilidade entre educação e prática social**, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;
- VI - **indissociabilidade entre teoria e prática** no processo de ensino-aprendizagem;
- VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular;
- VIII - **contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade** na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas; (BRASIL, 2012, grifos nossos).

Para dar conta destes princípios na EMIEP, os IF pautaram-se na implantação de um currículo integrado e de uma educação politécnica, ou seja, o EMIEP “[...] pode-se constituir em um processo de travessia para a materialização de uma educação tecnológica, politécnica” (KUENZER; GARCIA, 2008, p. 52). Levando-se em conta o contexto educacional brasileiro, marcado, em sua maioria, pela dualidade que fragmenta e descontextualiza o conhecimento, impedindo a formação de uma consciência mais abrangente da realidade,

[...] percebe-se a necessidade de integração do espaço escolar com a prática social fora desse espaço. É nesse sentido que caminha a proposta de um currículo integrado na perspectiva de uma formação politécnica que traz em si a plena formação humana (OLIVEIRA; FERREIRA, 2019, [n.p.]).

⁷ A resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, alterou vários pontos da resolução CNE/CEB nº 6 de 2012, dando à EPT um caráter mais voltado à qualificação profissional em detrimento da FHI. Contudo, na presente pesquisa levou-se em consideração a legislação anterior, devido, sobretudo, ao fato de que quando foram enviados os questionários para os professores do IFRS, conforme o capítulo 3, ainda vigorava a Resolução de 2012.

O currículo integrado traz a ideia de vinculação entre teoria e prática do trabalho no processo educativo. Mas, para que essa integração se efetive, é necessário que o currículo seja construído tendo um eixo integrador entre as diversas disciplinas “[...] perpassando-as tanto com o foco metodológico quanto com o epistemológico, no sentido não somente de ensinar os métodos e suas regras de utilização, mas de trazer também para o interior da escola a teoria da ciência” (OLIVEIRA; FERREIRA, 2019, [s.p.]).

O currículo integrado não visa apenas a uma formação básica e técnica, mas a uma formação política e social, tendo o trabalho como princípio educativo (CIAVATTA, 1990) , a pesquisa como pressuposto pedagógico (DEMO, 2011) e a ciência e a cultura como eixos curriculares. Busca possibilitar aos sujeitos a compreensão da sua própria realidade social, histórica e cultural (OLIVEIRA; FERREIRA, 2019).

A idéia [SIC] de politecnia envolve a articulação entre trabalho intelectual e trabalho manual e envolve uma formação a partir do próprio trabalho social, que desenvolve os fundamentos, os princípios, que estão na base da organização do trabalho na nossa sociedade e que, portanto, nos permitem compreender o seu funcionamento (SAVIANI, 1989, p. 19).

Os IF visam a atingir, sobretudo, o segmento dos trabalhadores, de modo a “[...] possibilitar às classes e camadas sociais historicamente excluídas, a progressão de seus estudos e a redução de barreiras entre os níveis e modalidades de ensino” (PACHECO, 2020, p. 8). A FHI pretendida nos IF, conduz o trabalhador ou o(a) filho(a) de trabalhador à uma formação que contemple todas as dimensões da existência humana e não apenas proporcionar a aquisição de conhecimentos e habilidades técnicas e instrumentais, úteis para um determinado ofício; busca “[...] superar a divisão dos seres humanos entre os que pensam e os que trabalham, produzida pela divisão social do trabalho” (PACHECO, 2020, p. 11).

Educação Integral é princípio educativo básico e identidade fundante dos IFs. Supera a Educação tradicional que propõe educação geral e de qualidade para as classes dominantes e formação profissional para os trabalhadores, separando teoria e prática, ciência e tecnologia, pensar e fazer (PACHECO, 2020, p. 12).

Ciavatta (2005a), questionando-se sobre o significado do termo “integrada”, constante no Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004)⁸, responde que o termo vem de integrar, tornar íntegro. No caso, ao que se refere o decreto, entende-se que a educação geral se torna parte inseparável da educação profissional.

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005a, p. 02 - 03).

Ratificando esse sentido de integração, Pacheco (2012) atribui ao termo a ideia de formação humana omnilateral, que compreende a abrangência, de forma integrada, de todas as dimensões da vida no processo educativo: o trabalho, tanto no sentido ontológico de realização humana, como no sentido histórico de prática econômica associada ao modo de produção capitalista; a ciência, entendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade e que possibilitam o avanço das forças produtivas, mas também a apropriação desse conhecimento tendo em vista a superação do capitalismo; e a cultura, abrangendo os valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. Dentro dessa concepção, o trabalho é entendido como princípio educativo. Isso não significa, de modo algum, considerar que a educação profissional deve se restringir a ensinar um ofício ou preparar para o mercado de trabalho.

Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social (RAMOS, 2014, p. 42).

Ciavatta (2005a) chama a atenção para uma concepção mais abrangente de trabalho, não reduzida a uma de suas formas históricas e isolada da complexidade

⁸ No art. 4º, § 1ª consta: “A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I - integrada [...]”.

de relações que a envolvem. Para a autora (2005a, p. 08), atrelar trabalho e educação, requer pensar o “[...] conceito de mundo de trabalho [...] que inclui tanto as atividades materiais, produtivas, como os processos de criação cultural que se geram em torno da reprodução da vida”.

Diante das bases conceituais e dos princípios que sustentam o EMIEP da Rede Federal, torna-se necessário pensar acerca das possibilidades que permitem esta FHI. Assim, a próxima seção discutirá sobre as práticas pedagógicas no EMIEP.

2.2 Práticas Pedagógicas no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional

Dentro de um projeto de FHI, é essencial que as práticas pedagógicas em sala de aula se efetivem de modo coerente com as convicções dessa formação. Assume-se

[...] a prática educativa, entrelaçada à pedagógica, [...] compreendida como um conjunto de saberes e princípios éticos, morais, culturais, sociais e afins, que a escola utiliza para orientar o aluno no exercício de sua formação cidadã, na sua relação do dia a dia, na sala de aula, na escola e nos demais contextos de vida (NASCIMENTO; VIEIRA; KIMURA, 2013, p. 12763).

Castaman e Rodrigues (2021, p. 397) reforçam que “[...] a prática pedagógica constitui-se como um ato político, repleto de intencionalidades e atrelado à visão de mundo dos sujeitos envolvidos na educação”. Castaman, Vieira e Pasqualli (2019) dissertam sobre a prática pedagógica na EPT:

A prática pedagógica dos professores da EPT lida com conhecimentos de diferentes naturezas e especificidades: conhecimentos factuais, conceituais, princípios e processos. A forma de ensiná-los é distinta, pois enquanto os três primeiros podem ser mediados no plano discursivo, o último requer aproximação com a realidade e, em sua maioria, é ensinado por meio de aulas práticas e demonstrações (CASTAMAN; VIEIRA; PASQUALLI, 2019, p. 100-101).

Nesse sentido, aponta-se como condições necessárias, mas não suficientes, pelo menos dois aspectos nas práticas pedagógicas de sala de aula do professor, para que o ensino esteja orientado com as ideias de FHI e de transformação social: “[...] pensar estratégias de organização curricular e de ensino que favoreçam a superação da visão fragmentária e linear da realidade e tornem mais possível um projeto de formação orientado pela ideia de integração”⁹ (ARAUJO; FRIGOTTO,

⁹ Assume-se esta compreensão sobre FHI para a construção do produto educacional.

2015, p. 70). Além de outros fatores externos e mais amplos, como premissas materiais da escola favoráveis à atividade docente e engajamento coletivo da comunidade escolar na proposta de um EMIEP.

Acredita-se que os aspectos mencionados por Araujo e Frigotto (2015) são os que mais dependem da postura e das decisões do professor no planejamento e na execução das práticas pedagógicas no EMIEP. A princípio, não importa a estratégia de ensino escolhida pelo professor, como afirma Araujo e Frigotto (2015),

[...] cada procedimento de ensino, enquanto meio, pode servir, mais ou menos, para o desenvolvimento de práticas integradoras. Aulas expositivas, estudo do meio, jogos didáticos, visitas técnicas integradas, seminários, estudo dirigido, oficinas e várias outras estratégias de ensino e aprendizado podem servir tanto para projetos conservadores, tradicionais, conformadores das capacidades humanas, quanto para projetos libertários, comprometidos com a ampliação das capacidades humanas (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 75-76).

Contudo, para dar conta deste projeto de FHI e de transformação social há que se opor a práticas pedagógicas segmentadas da realidade pautadas em estratégias de ensino sustentadas no *Ratio Studiorum*¹⁰. Compreende-se que isso acontecerá somente se se possibilitar ao estudante uma relação ativa com o processo de aprendizagem, sobrepuja o modelo tradicional de ensino em que o professor é o detentor do saber e o aluno assume a postura de um ser passivo que apenas recebe o conhecimento vindo do mestre. Portanto, “[...] as práticas pedagógicas na EPT, calcadas nas dimensões trabalho, ciência e tecnologia, devem estar orientadas para a construção de arranjos promotores do entendimento” (CASTAMAN; RODRIGUES, 2021, p. 395) e da dialogicidade e o caminho para a concretização da FHI no EMIEP depende, necessariamente, de se adotar estratégias que promovam a superação do ensino fragmentado e centrado no conhecimento do professor.

Trata-se de uma ação de ensino da qual resulta a aprendizagem do estudante, superando o simples dizer do conteúdo por parte do professor, pois é sabido que na aula tradicional, que se encerra numa simples exposição de tópicos, somente há garantia da citada exposição, e nada se pode afirmar acerca da apreensão do conteúdo pelo aluno. Nessa superação da exposição tradicional, como única forma de explicitar os

¹⁰ Tinha por finalidade a instrução dos jesuítas docentes sobre a natureza, a extensão e as obrigações do seu cargo, por meio de técnicas expositivas.

conteúdos, é que se inserem as estratégias de ensinagem¹¹ (ANASTASIOU; ALVES, 2006, p. 79)

Destarte, procurando superar a concepção linear da construção do conhecimento, propõe-se como alternativa o método dialético, que consiste em entender o homem como um ser ativo que constrói o próprio conhecimento a partir de sua relação com os outros e com o mundo. O ponto de partida é o próprio sujeito e o seu conhecimento prévio. A partir disso o professor deve possibilitar o confronto dessas primeiras representações (tese) com uma elaboração mais completa (antítese), para então, construir a síntese. Lembra-se que toda síntese, assim como todo conhecimento, tem um caráter provisório, sujeito a novos confrontos dentro do processo dialético. Essa metodologia dialética só tem possibilidade de se efetivar em um ambiente de diálogo, de participação ativa e de valorização do conhecimento e das experiências do estudante.

Na metodologia dialética, como já discutido, o docente deve propor ações que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento das operações mentais. Para isso, organizam-se os processos de apreensão de tal maneira que as operações de pensamentos sejam despertadas, exercitadas, construídas e flexibilizadas pelas necessárias rupturas, por meio da mobilização, da construção e das sínteses, devendo estas ser vistas e revistas, possibilitando ao estudante sensações ou estados de espírito carregados de vivência pessoal e de renovação (ANASTASIOU; ALVES, 2006, p. 69).

Diante do exposto, as estratégias de ensinagem, propostas por Anastasiou e Alves (2006), consistem em ferramentas de trabalho pedagógico que devem ser estudadas, selecionadas e organizadas pelo professor e julgadas mais apropriadas para que facilitem aos estudantes a apropriação do conhecimento de forma ativa e dialética. É necessário compor práticas pedagógicas dialéticas que admitem “[...] que o trabalho pedagógico deve ser construído em parceria entre professor e estudante, ou seja, ensinando os educandos a refletir e a criticar, por meio de desafios ao funcionamento pleno e criativo de seu pensamento [...]” (CASTAMAN; DE BORTOLI, 2020, p. 42). A adversidade que se coloca, então, é que ações serão

¹¹ Por ensinagem, compreende-se uma prática social complexa desenvolvida entre os sujeito da educação, ou seja, engloba “[...] tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela (ANASTASIOU; ALVES, 2006, p. 20).

adotadas no EMIEP, de modo a promover a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, oportunizando assim, uma FHI.

A Educação Profissional e Tecnológica enquanto modalidade de ensino exige a construção de conhecimentos que habilitem os estudantes a analisar, questionar e compreender o contexto em que estão inseridos. Além disso, é imperioso que estes desenvolvam capacidade investigativa diante da vida, de modo criativo e crítico; que identifiquem necessidades e oportunidades de melhorias para si, suas famílias e a sociedade na qual vivem e atuam como cidadãos (INOCENTE; TOMMASINI; CASTAMAN, 2018, p. 5).

No entanto, é preciso haver um bom planejamento, selecionando as estratégias mais apropriadas para cada situação e para a intencionalidade do processo de ensino e aprendizagem, bem como habilidade para aplicar o que foi planejado no sentido de promover um ensino coerente com os compromissos citados para a FHI e a transformação social. Há “[...] necessidade do comprometimento social do professor frente aos desafios dessa modalidade de ensino” (CASTAMAN *et al.*, 2019, p. 1). Para dar conta deste compromisso, Anastasiou (2006) recomenda que o professor seja um estrategista e um mediador que, influente e criativamente, irá explorar as formas e as condições da realidade, de modo a abordar temas inscritos na mesma e a partir de práticas pedagógicas que permitam o diálogo, a valorização da experiência e dos conhecimentos prévios.

Esses princípios devem permear as práticas pedagógicas no EMIEP. Entre os saberes necessários à prática educativa que Freire (2014) aponta na Pedagogia da Autonomia, destacam-se alguns diretamente relacionados às práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da autonomia do educando bem como à sua FHI: o respeito aos saberes do educando e à sua autonomia, a habilidade para saber escutar e a disponibilidade para o diálogo.

A valorização das experiências e dos conhecimentos prévios do educando não se resume a respeitá-los no sentido de apenas tolerá-los e não confrontá-los, mas sim trazê-los à tona, discutindo com os estudantes “[...] a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, 2014, p. 31). Para tanto, se faz necessário a presença permanente da dialogicidade em sala de aula. E, de acordo com Freire (1988), ela começa na busca pelo conteúdo programático.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 1988, p. 84).

Nessa perspectiva, a educação não acontece do educador para o educando nem sobre ele, mas do educador com o educando. O que Freire (1988) chama de temas geradores são os conteúdos programáticos advindos da realidade vivida pelo próprio educando e que se estabelecem a partir do diálogo com este. A educação tendo como ponto de partida a experiência de vida dos estudantes cria possibilidades para atrelar o conhecimento científico à realidade concreta.

Na busca por um ensino que supere a unilateralidade e promova a FHI no EMIEP, procura-se orientar-se por uma metodologia consonante a essa proposta, de modo que os estudantes superem a fragmentação curricular e a desvinculação dos conhecimentos com a realidade. Compreende-se que isso só será possível se o estudante estabelecer uma relação ativa com a aprendizagem e o professor assumir uma postura de dialogicidade, permitindo, dessa forma, a construção do conhecimento a partir dos saberes prévios da própria realidade vivida por parte do estudante. O desafio que se coloca é como a filosofia pode contribuir para a formação integral do estudante, fazendo uso de metodologias que se pautem pelos princípios elencados. Que estratégias podem ser utilizadas com essa finalidade na prática de sala de aula do EMIEP? Na seção seguinte investiga-se a possibilidade da integração entre cinema e filosofia como uma estratégia nesse sentido.

2.3 Concepções de filosofia e do seu ensino

Para Deleuze (2018a), o pensamento e a aprendizagem não ocorrem de maneira natural. É preciso algo que os force a entrar em movimento e que os conduza ao desenvolvimento. O pensamento surge e desdobra-se quando o ser humano se depara com um problema. Gallo (2012) apresenta considerações sobre esta premissa:

Pensamos quando nos encontramos com um problema, com algo que nos força a pensar. E aprendemos quando pensamos. O aprender é, pois, um acontecimento da ordem do problemático. E é essa noção de problema que faz Deleuze defender a noção de um aprender que não é reconhecimento, mas criação de algo novo, um acontecimento singular no pensamento (GALLO, 2012, p. 4).

A filosofia tem, nesse sentido, a capacidade de propor aos homens, mergulhados na ingenuidade do cotidiano e no estado de aceitação acrítica da realidade, a enxergá-la de maneira problemática. Isto é, tornar a realidade, aparentemente familiar e normal, em algo estranho e instigante. Somente quando o real se torna um problema, deixando de ser óbvio, é que o pensamento se põe a despertar. É nesse sentido que se entende o papel do ensino de filosofia, o de proporcionar aos jovens a vislumbrar a existência sob um viés diverso daquele de aceitação ingênua. Nesse ponto é que se busca os sentidos da realidade.

E, quando nós chegamos, por exemplo, no caso do ensino médio - pouco importa se o adolescente vai ter a terminalidade de seus estudos nesse nível, inserindo-se já no mundo do trabalho, ou se ele vai para a universidade -, sua formação filosófica é absolutamente necessária para que ele, adolescente, possa começar e continuar a se dar conta do significado de sua existência histórica, do significado de inserção dele seja onde for: no mundo do trabalho, no mundo da profissão, no mundo da cultura (GALLO; KOHAN, 2000, p. 12).

Entende-se, dessa forma, que é dever da escola permitir aos estudantes a oportunidade de refletir a respeito do significado de suas vidas sociais e individuais e de construir sua própria perspectiva da realidade, ou como afirmam Aspis e Gallo (2009), suas próprias versões do mundo e suas “sub-versões”. Por isso, a importância do ensino de filosofia a todos os jovens inscritos no EMIEP, independentemente se pretendem dar continuidade aos estudos acadêmicos ou se escolheram ou lhes foi imposto o não prosseguimento dos mesmos na universidade ou a inserção imediata no mercado de trabalho. A filosofia tem um papel fundamental para a formação integral do indivíduo, uma vez que ao contrário de conforma-lo à realidade, produzindo uma formação unilateral, ela o instiga a ampliar seu campo de visão e de compreensão da realidade, de modo a formar uma perspectiva integradora ao invés de fragmentada.

2.3.1 Os múltiplos aspectos do ensino de filosofia

Existem várias concepções de filosofia que acabam norteando um campo teórico e textual e uma atividade ou prática singulares, gerando uma enorme diversidade de “filosofias” e métodos de ensino. Como afirma Cerletti (2008),

[...] à diferença do que ocorre com as ciências formalizadas, construir um *corpus* filosófico reconhecido por todos tem sido, até o momento, uma tarefa impossível, e pretender propor um significado homogêneo do filosofar tampouco obteve sucesso (CERLETTI, 2008, p. 21).

Não obstante essa vasta gama de concepções e a falta de um consenso a respeito, é necessário que o professor de filosofia assuma uma linha de pensamento que guiará sua atividade pedagógica. Na presente pesquisa orienta-se pela definição deleuziana de filosofia, como expõe-se adiante, procurando definir uma prática de ensino condizente a ela.

Talvez algo que perpassa a todas as formulações de filosofia seja a ideia de que sua função ou a do seu ensino é a de promover a passagem de um pensamento pautado pelo senso comum para um mais elaborado, autônomo, fundamentado, crítico e abrangente; a passagem da *doxa* à *episteme*, como diziam os gregos; do pensamento baseado na opinião, no pré-conceito para o pensamento baseado na razão e no conceito.¹²

Independentemente de se guiar por uma ou outra concepção de filosofia e de ensino, existem alguns aspectos que precisam ser levados em consideração pelo professor da disciplina. A seguir estão listados alguns deles.

Reflexão e pensamento crítico: são as habilidades de pensamento peculiares à filosofia a serem estimuladas e desenvolvidas nos jovens. Segundo Saviani (2009), a filosofia não é qualquer tipo de reflexão. Ela tem características próprias que, em conjunto, a diferenciam do senso comum e do conhecimento científico. Para que uma reflexão seja considerada filosófica ela precisa ser radical, rigorosa e globalizante. Sendo assim, a filosofia no EMIEP e ensino médio no geral deve proporcionar aos estudantes o exercício da reflexão de maneira radical, isto é, uma reflexão que vá “[...] até as raízes da questão, até seus fundamentos” (SAVIANI, 2009, p. 30), mas também de forma rigorosa, metódica e sistemática, diferentemente do modo de proceder do senso comum que até realiza reflexões, contudo de maneira superficial e descuidada. Além disso, a reflexão filosófica é globalizante, analisando o problema na “[...] perspectiva de conjunto, relacionando-se o aspecto

¹² O pensar por conceitos se encontra já na origem da filosofia. Nos diálogos platônicos pode-se perceber a busca constante de Sócrates pelos diversos conceitos a partir dos questionamentos que dirige aos seus interlocutores: o que é a justiça? o que é a beleza? o que é o amor? (PLATÃO, 1993). Observa-se também a criação de conceitos originais entre os filósofos gregos, como, por exemplo, o conceito de *enkrateia*, tal como abordado na nota de rodapé número 3, página 19.

em questão com os demais aspectos do contexto em que está inserido” (SAVIANI, 2009, p. 30), diferenciando-se, assim, da ciência que se caracteriza por ser especializada. Adiante verifica-se que Deleuze e Guattari (2004) põe em questão o aspecto reflexivo da filosofia, visto que a reflexão não é propriedade específica dela. Não obstante, mesmo não sendo uma condição suficiente, a reflexão não deixa de ser uma condição necessária ao pensamento filosófico.

Ética e cidadania: é aquilo que apontam as orientações oficiais em relação ao que se espera da filosofia e do conjunto das ciências humanas. Salienta-se que é a dimensão da práxis da filosofia, na formação de cidadãos e profissionais conscientes, éticos e atuantes. A filosofia tem um papel fundamental no desenvolvimento desse aspecto, porém, ela é muito mais abrangente que isso.

[...] seria criticável tentar justificar a Filosofia apenas por sua contribuição como um instrumental para a cidadania. Mesmo que pudesse fazê-lo, ela nunca deveria ser limitada a isso. Muito mais amplo é, por exemplo, seu papel no processo de formação geral dos jovens (BRASIL, 2006, p. 25-26).

Interdisciplinaridade: a interdisciplinaridade é um aspecto esperado de todos os componentes curriculares e do ensino como um todo. Contudo, como aponta Gallo (2016, p. 338), “[...] de todas as disciplinas que compõem o currículo do Ensino Médio, a filosofia é a única que é interdisciplinar em sua própria essência.” Como referenciado anteriormente, a perspectiva de conjunto é o que diferencia a filosofia das ciências especializadas. Assim sendo, a filosofia assume um protagonismo especial na integração entre as diversas áreas do conhecimento e destas com a realidade.

História da filosofia: consiste no estudo daquilo que já foi produzido em termos de reflexão e conceituação filosófica, acumulado no decorrer da história do pensamento. Existem críticas a um modelo de ensino de filosofia que se restringe ao estudo do que foi produzido pelos filósofos, de maneira desvinculada da reflexão sobre temas e problemas da realidade atual e do cotidiano dos jovens, tornando-a um tanto enfadonha e desinteressante. Contudo, em contrapartida, um ensino de filosofia que prescinde da própria história corre o risco de se tornar superficial e vazio. Como aponta Savater (2000):

A actividade filosófica actual prolonga uma tradição cuja própria memória já é uma parte importante do âmbito da sua reflexão. Seria não simplesmente pretensioso, mas sobretudo ridículo e ineficaz

tentar filosofar sobre qualquer tema, esquecendo ou desdenhando a constância do já pensado sobre ele ou do pensado que pode relacionar-se com ele [...] (SAVATER, 2000, p. 29-30, [SIC]).

No mesmo sentido, Aranha e Martins (2009) fazem uma ressalva sobre a relevância do estudo dos filósofos e de suas obras para o contexto presente:

O que os filósofos pensaram em um determinado momento repercute em nosso tempo e nos faz refletir. Por sua vez, esse exercício trará frutos para que o aluno se torne capaz de fazer a crítica da sociedade em que vive. (ARANHA; MARTINS, 2009, p. 8).

Filosofia como diálogo e discussão: existe uma preferência dos professores de filosofia pelo diálogo e pela participação dos estudantes em sala de aula. O ensino não pode se resumir ao professor simplesmente explicando e transmitindo conteúdos aos alunos, ainda mais em filosofia, em que o diálogo ocupa um lugar de destaque. É bastante conhecida a forma como Platão redigiu seus textos filosóficos. Nos diálogos platônicos, aparece geralmente a figura de Sócrates interagindo com seus conterrâneos, desconstruindo opiniões e construindo conceitos mais elaborados, a partir do que ficou conhecido por método socrático. Porém, cabe aqui uma ressalva sobre as discussões realizadas nas aulas de filosofia, como salienta a filósofa Marilena Chauí (2013):

Esse é um perigo bastante comum no Ensino Médio, já que a transformação do programa de filosofia em uma conversa mais ou menos organizada entre alunos e professor é recorrente em sala de aula. Contudo, deve-se considerar que, embora seja fundamental, o diálogo não é a finalidade da disciplina, mas um meio pelo qual determinados conceitos são construídos coletivamente e um instrumento para que as múltiplas opiniões sejam analisadas, discutidas, aprofundadas e transformadas pela atitude filosófica. (CHAUÍ, 2013, p. 380).

Nesse sentido também, adverte Sílvio Gallo (2020) que é fundamental cuidar para que as aulas não se tornem um momento de mera conversa sobre opiniões, no qual se procura chegar a algum consenso ou veredito, sem haver a passagem da *doxa* à *episteme*, a uma forma mais elaborada de pensamento e, sobretudo, à atividade conceitual própria da filosofia.

Atividade conceitual: além do exercício da atitude filosófica de crítica e problematização da realidade, da sua importância para a formação ética e cidadã, do seu papel fundamental no desenvolvimento de uma perspectiva globalizante e

interdisciplinar e do estudo da história do pensamento clássico, ressalta-se um aspecto essencial para o ensino da filosofia, o seu caráter de atividade produtora de conceitos. Constatamos que, para Deleuze e Guattari (2004), a especificidade da filosofia e o que a diferencia da ciência e da arte é a criação de conceitos. Em sala de aula, esse elemento do ensino não significa, necessariamente, que os alunos devam criar seus próprios conceitos, a exemplo dos filósofos clássicos. Isso seria o mesmo que exigir que os estudantes em uma aula de matemática descobrissem novas fórmulas para resolver os problemas propostos ou, em uma aula de ciências, que formulassem novas leis da física. Porém, guardadas as devidas proporções, compreende-se que manipular conceitos em sala de aula, criando-os ou readaptando-os a novos contextos, e não apenas assimilando aqueles já formulados pela filosofia clássica, é justamente o que se espera quando se idealiza um modelo de educação como produção ou construção do conhecimento, em contraposição à mera recepção de conhecimentos já elaborados.

Que fique claro então que a criação (ou recriação) do conceito não é uma tarefa impossível: não se cria no vazio, com base em nada; são os próprios conceitos da história da filosofia ou seus elementos constitutivos que nos darão a matéria-prima para nossa atividade de criação ou recriação a partir de nosso próprio problema. (GALLO, 2020, [s.p.]).

Analisa-se esta última dimensão, de forma mais detalhada, na seção a seguir.

2.3.2 A filosofia como criação de conceitos

Para Deleuze e Guattari (2004), a especificidade da filosofia consiste na atividade conceitual. Na obra “O que é a filosofia?”, após afirmarem que ela é a disciplina que consiste em criar conceitos, os autores esclarecem melhor sua definição. De início, enfatizam o que a filosofia não é: “[...] ela não é contemplação, nem reflexão, nem comunicação” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 14). Dessa forma, dirigem duras críticas às concepções tradicionais. Contudo, não pretendem impor uma definição de filosofia única que venha a substituir as outras existentes, mas ampliar sua compreensão de modo a definir melhor sua especificidade, abrangendo assim as demais definições, por mais diversas e distintas que sejam (GALLO, 2020). A contemplação subentende que a verdade seja transcendental e já

esteja em algum lugar esperando para ser descoberta. Ao contrário, a filosofia para Deleuze é uma atividade criativa e não desinteressada. Ela visa, por meio da criação de conceitos dar conta de um problema no plano de imanência. Outrossim pode-se estabelecer um ensino de filosofia que não se restrinja à contemplação das verdades já “descobertas” pelos filósofos, mas que venha a poder fazer parte da vida dos próprios estudantes de forma imanente, não sendo vista como uma disciplina distante da existência concreta, que trata apenas de conceitos e problemas universais e transcendentos. Para Deleuze e Guattari (2004, p. 15), “[...] o conceito como criação propriamente filosófica é sempre uma singularidade”, que preencherá o plano de imanência.

A reflexão, por sua vez, não é uma atividade específica da filosofia, podendo estar presente em outras disciplinas (matemática, literatura, ciências...). Para os autores, a reflexão, assim como a contemplação, também refere-se aos Universais, só que de uma forma que remete a um idealismo subjetivo ao invés de objetivo, o mesmo podendo se dizer da comunicação - idealismo intersubjetivo (DELEUZE; GUATTARI, 2004). A comunicação visa o consenso e não o conceito, que é muitas vezes mais dissenso. A filosofia como comunicação revela-se na sala de aula por metodologias fundadas na discussão de temas e problemas, em que cada um expõe sua opinião, procurando-se chegar a um consenso. Outrossim, pode-se questionar se nessa troca de opiniões seria possível avançar para o pensamento conceitual e se a mera discussão sobre assuntos em sala de aula se constituiria em atividade filosófica propriamente dita. Destarte, a filosofia não se interessa por Universais, por consensos e por opiniões. Ela opera por singularidades, criando conceitos que preencherão um plano de imanência.

Entretanto, a criação de conceitos pelo filósofo não acontece de maneira desinteressada, gratuita ou aleatória. O conceito é criado a partir da necessidade de se resolver problemas. “Todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 27). Tal como se pode criar ou utilizar ferramentas manuais para resolver problemas práticos, o filósofo cria (ou reutiliza readaptando) conceitos que se constituem como utensílios apropriados para a solução dos problemas da existência.

Os conceitos são criados a partir de problemas, colocados sobre um plano de imanência. Esse plano é o próprio solo dos conceitos e, portanto, da filosofia, e é traçado pelo filósofo tendo como elementos

o tempo e o lugar em que vive, suas leituras, suas afinidades e desavenças (GALLO, 2020, [s.p.]).

Trazendo isso para a esfera do ensino, enfatiza-se que não faz sentido o professor apresentar problemas para os estudantes resolverem. O pensamento conceitual só se desenvolverá se os problemas forem assumidos como seus, forem sentidos e vividos. “Experimentar os próprios problemas: eis a única condição para o exercício do pensamento próprio, de um pensamento autônomo não tutelado, não predeterminado” (GALLO, 2020, [s.p.]).

Outrossim, os conceitos não são criações completamente originais, surgidas do nada, mas conservam uma relação com a própria história da filosofia.

Numa palavra, dizemos de qualquer conceito que ele sempre tem uma história, embora a história se desdobre em ziguezague, embora cruze talvez outros problemas ou outros planos diferentes. Num conceito, há, no mais das vezes, pedaços ou componentes vindos de outros conceitos, que respondiam a outros problemas e supunham outros planos (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 30).

A originalidade do conceito está muitas vezes em seu novo recorte, em sua readaptação a um plano de imanência diferente do construído por outro filósofo. O ensino de filosofia, portanto, não deve prescindir do estudo da história do pensamento, nem mesmo se restringir a este. Os estudantes necessitam enxergar a filosofia não como uma ferramenta “arqueológica” que deve ser preservada, sendo apenas contemplada e não tocada, mas devem vê-la como algo vivo, em movimento contínuo, uma ferramenta que possa ser manipulada por eles próprios e readaptada a suas existências singulares.

Aspis e Gallo (2009) sintetizam bem o papel da filosofia no desenvolvimento do pensamento de jovens e adolescentes, abordando tanto o aspecto do estudo da história do pensamento como do exercício de criação filosófica.

A partir das suas questões, dos problemas da vida hoje, apresentar filosofias criadas na história, ensinar a lerem os textos dos filósofos, ensinar a reconhecerem como se compõem os discursos, como a filosofia opera uma síntese da cultura em cada época de forma conceitual criando saídas para os problemas dos homens. Encorajá-los a ensaiar esses discursos, que tentem, eles também, criar composições filosóficas, usando conceitos filosóficos, em resposta a seus problemas, o que vale dizer, ensaiar a criação filosófica (ASPIS; GALLO, 2009, p. 15).

2.3.3 Filosofia, ciência e arte *versus* opinião

O pensamento conceitual não surge e se desenvolve sem dificuldades. Deleuze e Guattari (2004) afirmam que, para se proteger do caos, os homens facilmente se agarram a opiniões prontas, que servem “[...] como uma espécie de ‘guarda-sol’ que nos protege do caos” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 260). No entanto, a proteção que a opinião oferece é ilusória e ela própria, acaba se tornando um perigo maior que o caos.

A filosofia confronta-se então à opinião, mas nessa luta ela não está sozinha. Em meio a essa batalha, desenvolvem-se três forças do pensamento que não prometem vencer o caos, nem fugir dele, “[...] mas conviver com ele e dele tirar possibilidades criativas” (GALLO, 2017, p. 49), sejam elas: a arte, a filosofia e a ciência. A batalha dessas três instâncias do pensamento se volta, então, contra a opinião. O objetivo é elevar o pensamento humano, superando a mentalidade ingênua e repetitiva dominada pela opinião. Cada uma das três disciplinas realiza a seu modo esse propósito, retirando do caos sua matéria-prima e força criadora.

Em seu mergulho no caos, a Arte traça um plano de composição e cria perceptos e afectos. A Ciência, por sua vez, traça um plano de referência e cria funções. Já a Filosofia traça um plano de imanência e cria conceitos. Pensar por perceptos, pensar por funções, pensar por conceitos: são as três modalidades do pensamento criativo, produtivo, que não apenas repete o já pensado, que não cede aos apelos da opinião (ASPIS; GALLO, 2009, p. 30).

Arte, ciência e filosofia nos convidam a pensar o diferente, experimentando novos caminhos e acontecimentos, numa constante luta contra a falsa segurança da opinião, do já pensado, da repetição, do mesmo. Embora as três sejam completamente distintas e independentes, elas se atravessam e se transversalizam (GALLO, 2020), criando o diferente por meio de encontros recíprocos.

Assim, a filosofia, a arte e a ciência entram em relações de ressonância mútua e em relações de troca, mas a cada vez por razões intrínsecas. É em função de sua evolução própria que elas percutem uma na outra. Nesse sentido, é preciso considerar a filosofia, a arte e a ciência como espécies de linhas melódicas estrangeiras umas às outras e que não cessam de interferir entre si. A filosofia não tem aí nenhum pseudoprímado de reflexão, e por conseguinte nenhuma inferioridade de criação. Criar conceitos não é menos difícil que criar novas combinações visuais, sonoras, ou criar funções científicas. O que é preciso ver é que as interferências entre linhas não dependem da vigilância ou da reflexão mútua. Uma disciplina que se desse por missão seguir um movimento criador vindo de outro lugar abandonaria

ela mesma todo papel criador. O importante nunca foi acompanhar o movimento do vizinho, mas fazer seu próprio movimento. (DELEUZE, 2017, p. 160)

Não cabe à filosofia, portanto, apenas refletir sobre as criações da arte e ciência, mas realizar suas próprias criações. Isso vale também para as outras duas instâncias. Cada uma realizando criações de forma independente das outras, contudo interferindo-se mutuamente. Destarte, as três procuram superar o pensamento por repetição próprio da opinião, sem sucumbir ao não-pensamento do caos.

2.4 Cinema e Filosofia: uma interlocução possível no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional

2.4.1 Cinema e pensamento

A filosofia, enquanto amor à sabedoria ou ao sentimento de busca do verdadeiro, conforme a definição clássica, não é algo que surge e se desenvolve naturalmente. Deleuze (2018b, p. 123) afirma “Todo mundo sabe que, de fato, o homem raramente busca a verdade [...]”. Como apontado, é mais fácil e cômodo ao ser humano apegar-se às opiniões irrefletidas e prontas. A visão clássica de que a tendência natural do ser humano seria a busca da verdade é posta em questão. É preciso, portanto, uma força que faça surgir o movimento do filosofar.

Para Deleuze (2018a), como visto, o pensamento conceitual não acontece de forma natural e gratuita, mas como resposta a uma situação problemática. Portanto, o problema é o motor do pensamento. Entretanto, os problemas têm de ser autênticos, precisam ser sentidos na pele. Além do mais, eles são acontecimentos, estando submetidos à imprevisibilidade e à falta de controle. Como, então, colocar o pensamento em marcha se os problemas que o movem não são eventos que possam ser controlados? Não sendo possível, portanto, impor um problema determinado e específico de maneira artificial, talvez seja viável criar uma situação ou um ambiente que favoreça o surgimento de problemas indeterminados, porém genuínos.

Heidegger (2012) afirma que os antigos filósofos gregos diziam que a filosofia surge do *thaumazein*, espanto ou admiração (ARISTÓTELES, 1973), uma forma de disposição afetiva, que provoca um estranhamento fundamental diante do real, pondo o homem em busca da verdade. A admiração ou espanto não pode ser entendida como mera curiosidade, um simples interesse em resolver questões específicas. A realidade como um todo, em seus próprios fundamentos, entra num estado de suspensão, a partir desse sentimento fundamental que inaugura e sustenta a filosofia grega. É questionável se essa disposição dos gregos, o *thaumazein*, se mantém na história e é válida para toda e qualquer filosofia. Heidegger (1996) enfatiza que, para os modernos, outra disposição é que foi responsável pela filosofia da época, inaugurada por Descartes a partir da dúvida fundamental. Ele ainda questiona sobre qual seria a disposição afetiva que funda o pensamento contemporâneo (HEIDEGGER, 1996). Não se pretende aprofundar esta questão, mas observar que toda filosofia começa a partir de uma disposição afetiva fundamental, isto é, um sentimento de estranhamento que provoca a problematização da realidade, convertendo o habitual em estranho, a certeza em dúvida. Isso acaba despertando o pensamento e forçando-o a entrar em marcha.

Se os problemas são o motor do pensamento, seguindo a mesma analogia do automóvel, salienta-se que esta disposição afetiva é o motor de arranque dos problemas. A questão que se apresenta agora é como possibilitar o seu surgimento nos estudantes? Nesse sentido, Cerletti (2008, p. 24) se questiona, “é possível ensinar, é possível transmitir ou ‘contagiar’ este interesse em problematizar, que surge de uma incerteza inicial? Em última instância, é possível ensinar o desejo de filosofar?”.

Sendo, portanto, a tarefa da filosofia no EMIEP, provocar e estimular o pensamento nos estudantes, isso só se conseguirá a partir do estabelecimento de problemas. Entretanto, os problemas não tem de ser artificiais ou vir de um plano transcendental. Eles devem partir do próprio estudante e do plano de sua existência: “[...] o tempo e o lugar em que vive, suas leituras, suas afinidades e desavenças... É nesse plano que surgem os problemas e são os problemas que movem a produção conceitual” (ASPIS; GALLO, 2009, p. 39). O desafio que se apresenta diante dessa finalidade da filosofia e do seu ensino tem a ver com o fato de que quem se encontra na posição da opinião deve por decisão própria movimentar-se na direção do pensamento por conceitos.

Tudo tem a ver com o interesse, isto é, em se querer sair ou não da posição em que se encontra. Pois o que se coloca para o aluno além da exigência escolar é que ele assuma uma determinada atitude diante do mundo, atitude essa necessária àquele que se põe a filosofar. (CAMPANER, 2012, p. 38-39).

Diante desse desafio, acredita-se que a experiência a partir do cinema, enquanto elemento extra-filosófico, mas que mantém com a filosofia uma relação de reciprocidade, por ser objeto do domínio da arte, possa, por meio do que Deleuze (2018c) chama de *noochoque* (choque do pensamento), proporcionar essa disposição afetiva fundamental que fará o pensamento sair de sua imobilidade natural.

Heidegger dirá: “O homem sabe pensar na medida em que tem a possibilidade de pensar, mas esse possível ainda não garante que sejamos capazes de pensar”. É essa capacidade, essa potência, e não a mera possibilidade lógica, que o cinema pretende nos dar comunicando-nos o choque. Tudo se passa como se o cinema nos dissesse: comigo, com a imagem-movimento, vocês não podem escapar do choque que desperta o pensador em vocês (DELEUZE, 2018c, p. 190).

Para o filósofo cinéfilo francês, a tarefa da filosofia consiste em criar conceitos que possam fazer aliança com o extrafilosófico (literatura, arte, ciência) e produzir uma violenta onda de forças que faça o ser humano pensar (VASCONCELLOS, 2006). Nesse sentido, aquilo que ele chama de intercessores tem um papel fundamental. “O intercessor é qualquer encontro que faz o pensamento sair de sua imobilidade natural, de seu estupor” (VASCONCELLOS, 2006, p. 7). Para Deleuze (2017), a literatura, a ciência e as artes podem contribuir para tirar o pensamento desse estado natural de imobilidade, forçando-o a entrar em um movimento de busca pelo conceito. Na obra de Deleuze, o cinema ocupa um lugar especial, como um poderoso intercessor filosófico que dialoga com o filósofo estimulando-o em sua atividade criadora de conceitos.

O cinema consiste em uma variedade de produções que compreendem uma vasta gama de intenções. Existem filmes que são produzidos para o mero entretenimento, outros já pretendem transmitir determinada ideologia, causar emoções, fazer refletir acerca de uma realidade ou várias dessas intenções ao mesmo tempo. Há quem afirme (PARANHOS, [2020?]) que existem mesmo filmes filosóficos, feitos por cineastas-filósofos, como também há aqueles inspirados na filosofia clássica. Isso em relação ao âmbito da criação-intenção. Já em relação ao

âmbito da recepção, afirma-se que existem várias leituras possíveis do mesmo filme. Como aponta Cabrera (2012), há leituras filosófica, sociológica, psicanalítica e semiológica.

O uso que se pretende fazer do cinema no ensino de filosofia tem especificidades em termos de objetivos e procedimentos. O leque de filmes possíveis de serem trabalhados em filosofia é bastante amplo e não se resume a filmes produzidos com intenções ou motivos filosóficos. Qualquer filme poderia servir de objeto de uma aula, suscitar questões e produzir boas discussões. Nesse sentido, Cava (2018) afirma a respeito de Deleuze, o filósofo cinéfilo:

[...] a obra de Deleuze a partir do cinema é, sobretudo, uma obra em que Deleuze vê os filmes e ele é bastante generoso ao vê-los, ele busca uma sintonia com os filmes, inclusive filmes B, inclusive filmes malditos, inclusive filmes que são considerados talvez menos intelectuais, como as comédias musicais, como o gênero burlesco [...]. Deleuze vai fazer uma análise bastante cuidadosa, bastante generosa desses filmes dos cineastas e das escolas de cinema, porque, para ele, ver, aprender a ver os filmes já é um problema ético, além de estético [...] (CAVA, 2018).

Portanto, mesmo um filme produzido apenas com intenções comerciais, sem pretensões artísticas ou intelectuais, poderia servir de obra de análise e gerar um trabalho interessante em sala de aula, se conduzido, claro, de forma planejada e intencional pelo professor. O filme é capaz de proporcionar ao espectador uma experiência que afeta o espírito humano, conduzindo-o a um estado de admiração ou estranhamento diante da realidade. Como destaca Cabrera (2012),

Talvez a maioria das verdades (ou todas elas) expostas cinematograficamente já tenha sido dita ou escrita por outros meios, mas certamente quem as capta por meio do cinema é interpelado por elas de uma forma completamente diferente. [...] Exercendo este efeito de choque, de violência sensível, de franca agressividade demonstrativa, é possível que o espectador tome uma aguda consciência do problema (ou, como dizem, 'se sensibilize'), como talvez não aconteça a ele lendo um frio tratado sobre o tema. Esta sensibilização de conceitos pode, inclusive, problematizar algumas soluções tradicionais de questões filosóficas, propostas pelo conceito escrito, ao longo da história da filosofia (CABRERA, 2012, [s.p.]).

Não se pretende afirmar que o cinema possa conduzir, por si só, à atividade filosófica, mas que ele possa ser uma porta de entrada para tal. O filme pode ser utilizado no ensino de filosofia como uma forma de sensibilização, como indica Gallo (2020). Uma maneira “[...] de fazer com que os estudantes vivam, “sintam na pele”, um problema filosófico, a partir de um elemento não filosófico” (GALLO, 2020, [s.p.]). Cabrera (2012) vai um pouco além, indicando que o cinema tem um potencial maior

de sensibilizar o espectador acerca de um problema filosófico do que o próprio texto de filosofia.

Exercendo este efeito de choque, de violência sensível, de franca agressividade demonstrativa, é possível que o espectador tome uma aguda consciência do problema (ou, como dizem, “se sensibilize”), como talvez não aconteça a ele lendo um frio tratado sobre o tema (CABRERA, 2020, [s.p.])

Na verdade, não só o cinema, mas outros meios artísticos poderiam ser utilizados em sala de aula para essa função sensibilizadora (GALLO, 2020) ou intercessora (DELEUZE, 2017), como imagens, música, conto, poesia. Porém, defende-se de maneira especial o uso do cinema pela sua capacidade em arrebatrar o pensamento de uma forma mais ampla e profunda, por envolver imagem, música, narrativa, etc, tudo ao mesmo tempo.

2.4.2 Outras abordagens das relações entre cinema e filosofia

Na linha de pensamento exposta na seção anterior, o cinema, como elemento não-filosófico capaz de arrebatrar o pensamento de seu natural estupor, teria como finalidade primordial no ensino de filosofia a sensibilização, ou melhor, a ‘preparação do terreno’ para a atividade propriamente filosófica subsequente. Não obstante, o cinema pode também exercer outras finalidades. Há autores que diferenciam filmes filosóficos dos não-filosóficos e que a filosofia deveria ocupar-se primordialmente dos primeiros. Os filmes não-filosóficos, isto é, aqueles que não foram produzidos com intencionalidade filosófica serviriam apenas para ilustrar ou exemplificar teses filosóficas já existentes, a partir de uma relação artificial e, às vezes, até arbitrária realizada pelo professor ou por quem está analisando o filme. Já os filmes filosóficos seriam eles mesmos tratados de filosofia construídos em uma linguagem não-discursiva, obras de verdadeiros cineastas-filósofos. Dentro desta concepção cita-se Paranhos ([2020?]), que afirma que

Um filme absoluta e sinceramente despretensioso pode despertar no espectador o espanto típico do indivíduo que filosofa. Dependendo da erudição desse espectador, o espanto virá contaminado de referências bibliográficas, o que nos traz à primeira e mais comum associação entre cinema e filosofia, o uso como arma de ilustração de teses filosóficas. (PARANHOS, [2020?], [s.p.]).

Como exemplos desse tipo de associação entre filosofia e cinema, ele menciona autores que utilizaram o filme *O vingador do futuro* (1990) para ilustrar o ceticismo cartesiano ou *Um espírito baixou em mim* (1984) para elucidar a metafísica platônica. Para o autor, essas associações são acidentais, “[...] na medida em que os autores desses filmes certamente não tiveram a intenção de estabelecê-las (PARANHOS, [2020?], [s.p.]). Isso não lhes tira a validade, porém, “[...] é preciso dar um passo adiante. O filme deve, ele próprio, pensar (mais do que “fazer pensar”)” (PARANHOS, [2020?], [s.p.]). Portanto, o autor acredita que “[...] há cineastas com projetos filosóficos bem delineados. Não somos nós que pensamos por eles, mas eles próprios. São verdadeiros filósofos” (PARANHOS, [2020?], [s.p.]).

A colocação de Paranhos ([2020?]) é válida, contudo aponta-se que parece haver uma não diferenciação entre a concepção do cinema como sensibilizador (DELEUZE, 2018c; CABRERA, 2020; GALLO, 2020) e a do cinema como ilustrador de teses. O papel do cinema como sensibilizador consiste em fazer suscitar no aluno ou expectador o incentivo inicial necessário à investigação filosófica, por meio da problematização. Isso abriria a possibilidade dos próprios alunos desenvolverem ideias ou conceitos na tentativa de solucionar os problemas levantados. Já o cinema como ilustrador de teses consistiria simplesmente em relacionar um filme ou trechos de um filme com ideias já desenvolvidas por algum filósofo.

Assim, enumera-se, portanto, três formas de relacionar cinema e filosofia e suas respectivas finalidades pedagógicas para o ensino da filosofia:

Cinema como sensibilização: o objetivo do filme seria causar um certo impacto nos alunos, um choque capaz de provocar o pensamento, introduzindo-se problemas filosóficos. Compreende-se que um filme não precisaria ter, necessariamente, a intenção consciente de apresentar problemas filosóficos, da mesma forma que os acontecimentos na vida real também não são programados para tal finalidade. E no entanto, algo inusitado que rompe o cotidiano é capaz de suscitar problemas que forcem o pensamento. Essa concepção do cinema como sensibilização vai ao encontro do conceito de intercessores de Deleuze (2017). “Intercessor é qualquer encontro que faz o pensamento sair de sua imobilidade natural, de seu estupor” (VASCONCELLOS, 2006, p. 7).

Cinema como ilustração: consiste em apontar as relações entre um filme ou trechos dele com teses e conceitos já elaborados por filósofos clássicos. Essas

relações podem ser artificiais, quando o filme não foi produzido de maneira consciente com essa intenção, ou podem ser intencionais, quando os diretores do filme (ou a possível obra em que o filme se baseia) se inspiram em algum filósofo ou corrente filosófica. Como exemplo da forma intencional, cita-se o filme *Matrix* (1999), dos irmãos Wachowski, que se inspiraram no Mito da Caverna de Platão (1993), transpondo-o para um futuro *cyberpunk* distópico. As críticas a esse tipo de abordagem não consideram-na necessariamente inválida, mas insuficiente, isto é, a relação do cinema com a filosofia não pode ficar restrita à mera ilustração, mas ir além.

Cinema como elaboração filosófica: o propósito em sala de aula com um filme considerado filosófico seria estudá-lo e analisá-lo. Reconhece-se que são raros os filmes que tem essa pretensão e existem muitas controvérsias sobre que critérios utilizar para se considerar um filme como filosófico ou não. Devido a essa problemática e à dificuldade em se analisar a filosofia e os conceitos presentes em um filme deste calibre, considera-se que haveria necessidade de já haver uma iniciação filosófica, quiçá um certo nível de erudição, para se desenvolver um trabalho interessante em sala de aula, o que não seria compatível com o nível do ensino médio. No entanto, isso não impede que se utilize um filme considerado “filosófico” em sala de aula, desde que sua análise respeite o nível de introdução filosófica dos alunos.

2.4.3 Sobre o pretenso caráter filosófico de filmes

A respeito da discussão sobre o suposto caráter filosófico do cinema ou de alguns filmes, que teriam sido produzidos por cineastas-filósofos e poderiam ser equiparados a uma obra filosófica, não se pretende aprofundar aqui esta questão, pois isso transcenderia os propósitos da presente pesquisa. Far-se-á apenas algumas considerações para situar melhor a função que o filme pretende assumir em nossa proposta de produto educacional.

Para fins de uma futura pesquisa sobre o possível caráter filosófico do filme, ressalta-se que, mesmo que haja filmes que possam ser considerados filosóficos, resguarda-se o caráter artístico do filme, delimitando com cuidado a fronteira entre arte e filosofia. Mesmo que a arte possa dialogar com a filosofia é importante distinguir com clareza uma da outra.

O filme, enquanto objeto artístico, é capaz de provocar estados de disposição de espírito variados, sendo que alguns destes podem estimular o pensamento filosófico. O que se pretende apontar para a utilização de filmes no ensino da filosofia é que esse potencial estimulador do pensamento pode ser aproveitado para a introdução da atividade propriamente filosófica. Ou seja, o filme pode por meio do choque forçar o pensamento a entrar em movimento, mas só a atividade filosófica é capaz de conduzir e manter esse movimento.

Por mais bem produzido que seja um filme e por melhores que sejam as intencionalidades filosóficas depositadas nele pelo roteirista ou pelo diretor, não se pode esperar que ele conduza, por si só, o pensamento à atividade filosófica. Sendo assim, deixa-se evidente que é a condução pedagógica de todas as etapas didáticas pelo professor de filosofia que será decisiva em todo o processo. O filme se apresenta como um meio a ser utilizado para estimular e introduzir a atividade filosófica, sendo esta a finalidade essencial das aulas, com a missão de conduzir o pensamento dos estudantes a uma ascendência em relação à mera opinião.

O filme é capaz de causar o choque inicial que desperta o pensamento e de introduzir a problematização de alguns temas. É o professor, munido de experiência, de técnicas e de conhecimentos filosóficos, quem irá alimentar essa força que provoca o pensamento, por meio da condução da problematização filosófica iniciada pelo filme. O filme também poderá trazer embutido alguns conceitos filosóficos, como defendem alguns autores (CABRERA, 2012; PARANHOS, [2020?]). Isso poderá ser trabalhado também, mas não é o foco principal. O objetivo aqui não seria tratar o filme como uma obra filosófica a ser estudada, porém aproveitar o seu potencial de conduzir à atividade conceitual da filosofia. Por isso, é fundamental a introdução de obras filosóficas de autores clássicos que possam servir de ferramentas para a investigação dos problemas levantados.

Sendo assim, ressalta-se mais uma vez a distinção entre a função sensibilizadora e problematizadora do filme da função meramente ilustrativa, a primeira visando estimular o pensamento por meio do choque, criando problemas que serão investigados, enquanto a segunda pretendendo meramente servir ao esclarecimento de ideias e raciocínios¹³.

¹³ Nos vídeos que foram produzidos (capítulo 5) para compor o produto educacional são utilizadas as duas formas. É claro que a forma maior, a mais pertinente para a presente pesquisa é o uso do cinema como sensibilização. O uso que foi feito de trechos de filmes para ilustrar determinadas ideias e raciocínios é a forma menor. Espera-se que isso fique claro. Por exemplo, o filme Bacurau é um

2.4.4 Etapas didáticas das aulas de filosofia

As produções cinematográficas, portanto, que não foram necessariamente concebidas com fins pedagógicos, poderiam ser utilizadas como uma espécie de “trampolim” filosófico, aproveitando seu potencial provocativo do pensamento, por meio de um trabalho planejado e conduzido pelo professor de filosofia. A maneira como o cinema será abordado no ensino de filosofia tem sua peculiaridade em relação a outras disciplinas, tendo-se em conta a especificidade da atividade filosófica como criadora de conceitos. Gallo (2020), propõe que a filosofia no ensino médio seja trabalhada dessa forma e, para tanto, propõe algumas etapas didáticas essenciais à aula de filosofia.

No que concerne ao trato com aulas de filosofia na educação média, penso que a pedagogia do conceito poderia estar articulada em torno de quatro momentos didáticos: uma etapa de sensibilização; uma etapa de problematização; uma etapa de investigação; e, finalmente, uma etapa de conceituação (isto é, de criação ou recriação do conceito) (GALLO, 2020, [s.p.]).

A primeira etapa, a sensibilização, pretende criar uma abertura ao tema, uma empatia com ele, fazer com que “afete” os estudantes, utilizando-se de preferência algum recurso artístico. Compreende-se que nessa fase o filme se encaixa de maneira bastante apropriada.

A etapa seguinte, a problematização, intenciona estabelecer um problema a ser investigado. Gallo (2020, [s.p.]) sugere a promoção de “[...] discussões em torno do tema em pauta, propondo situações em que ele possa ser visto por diferentes ângulos e problematizado em seus diversos aspectos”. Fernandes e Cordeiro (2017), ao relatarem sobre experiências envolvendo o cinema na escola, chamam a atenção para a “comunidade interpretativa” que se estabelece em sala de aula a partir da partilha das experiências e dos pontos de vista após a exibição de filmes. Admitem que “[...] os sujeitos se agrupam compartilhando regras e estratégias de leitura que fixam uma aceitabilidade interpretativa, permitindo a fluência na comunicação, o intercâmbio e a coincidência de interpretações” (FERNANDES; CORDEIRO, 2017, p. 56). Diferentemente do que a expressão utilizada por estes

filme central que utilizamos de forma sensibilizadora, a partir do qual são levantados problemas filosóficos que serão aprofundados e investigados. No entanto, em alguns trechos, utilizamos algumas cenas do filme para meramente ilustrar algumas ideias que estão sendo trabalhadas.

últimos autores, “coincidência de interpretações”, possa sugerir, entende-se que o diálogo filosófico não pretende qualquer tipo de consenso, mas ao contrário. Nesse sentido, Larrosa (2019, p. 34) afirma que “[...] no compartilhar a experiência, trata-se mais de uma dialogia que funciona heterologicamente do que uma dialogia que funciona homologicamente”. Na verdade, compreende-se que por si só o diálogo não produz a filosofia. As pessoas podem dialogar em vários momentos e sobre diversos assuntos, sem no entanto exercitarem o pensamento filosófico. Porém, o diálogo pode ser uma importante força que impulsiona a atividade criadora de conceitos, sobretudo em sala de aula. Deleuze (2004) afirma que a atividade filosófica é solitária, porém, ele mesmo reconhece que “o que nos força a pensar é o signo” e “o signo é objeto de um encontro” (DELEUZE, 1987, p. 118).

A terceira etapa, referida por Gallo (2020), consiste na investigação do problema proposto. Neste momento, a história da filosofia pode fornecer elementos essenciais que ajudarão os estudantes na tentativa de resolução do problema levantado. Caberá ao professor a habilidade de indicar e introduzir teorias e conceitos elaborados pelos filósofos. A história da filosofia não deveria ser tomada como central no currículo. As diversas teorias filosóficas e os filósofos não seriam o conteúdo em si do ensino de filosofia, mas apenas ferramentas importantes para subsidiar os estudantes na atividade de desenvolver seus próprios conceitos e teorias.

A etapa principal nessa pedagogia do conceito apresentada por Gallo (2020) consiste no desenvolvimento conceitual, por meio do qual o estudante irá exercitar a atividade filosófica propriamente dita, criando ou recriando conceitos a partir do que já foi elaborado pelos filósofos. Isso, contudo, não tem a pretensão de afirmar que o objetivo do ensino de filosofia nas escolas de nível médio consista em

[...] fazer com que os alunos sejam ou venham a ser filósofos. Assim como não pode ser levado a sério o objetivo de que venham a ser matemáticos, biólogos ou qualquer outra coisa. Mas ali, naqueles momentos da aula de filosofia, cada um precisa ser um pouco filósofo. Se a filosofia consiste em uma atividade, e mais, uma atividade criadora, ela não pode contar com a passividade dos estudantes e meramente descortinar frente a eles um universo de saberes. Cada aluno e todos os alunos, nas aulas de filosofia precisam fazer a experiência de lidar com a filosofia. É por isso que essa aula deve ser como um laboratório [...] (ASPIS; GALLO, 2009, p. 41).

2.4.5 Considerações sobre as etapas didáticas em relação ao uso de filmes na sala de aula

Tendo presente as quatro etapas fundamentais para o ensino de filosofia, apontadas por Gallo (2020), apresenta-se algumas considerações sobre o uso do filme em sala de aula. Entende-se que essas etapas não são rígidas, podendo existir, por exemplo, atividades que possam se encaixar em mais de uma etapa. A sequência delas também não é rígida, mas geralmente seguirá essa ordem, primeiro se desenvolvendo a sensibilização e a problematização, para em seguida partir para a investigação e conceituação. Devido ao curto tempo semanal das aulas de filosofia, as etapas poderão envolver várias aulas. Acredita-se que não se possa resumir ou acelerar o desenvolvimento de cada etapa. A reflexão, o pensamento filosófico é algo que exige paciência e tempo ao seu amadurecimento. Esse é um grande desafio aos professores da disciplina, que se vêem com um tempo muito reduzido para o alcance de objetivos tão profundos.

A sensibilização seria o choque inicial, o *noochoque*, como diz Deleuze (2018c), choque do pensamento, que provocará a disposição afetiva fundamental (HEIDEGGER, 1996), fazendo suscitar os problemas filosóficos e o desejo da busca por respostas. Assim, o objetivo do filme seria justamente causar essa perturbação, mudando o foco do olhar, desacomodando o pensamento, descortinando o caos a partir do estranhamento do real e do abalo das certezas. Essa etapa não compreenderia somente a exibição do filme, mas também parte das atividades subsequentes em sala de aula. A sensibilização é como um terremoto, sacode tudo, desestabiliza, faz despertar, acende o alerta, tira a estabilidade cotidiana. A problematização, depois de passado o tremor, será a etapa de verificar os estragos; quais estruturas foram abaladas? O que é preciso reconstruir? Ainda envolve um pouco da fase destrutiva, pois antes de se iniciar alguma reconstrução, é preciso ainda dar murros e chutes nas paredes e pilares para ver se estão firmes ou foram fragilizadas pelo tremor. É preciso desfazer-se do entulho para dar início à reconstrução. A sensibilização seria a destruição involuntária, enquanto que a problematização é a destruição voluntária. A sensibilização é o fator externo, o estrondo que desperta do sono, uma vez que quem dorme dificilmente decide por conta própria acordar. A problematização é a decisão voluntária de permanecer acordado e verificar o que houve. Essa etapa poderá abranger diversas atividades

em sala de aula, uma exposição do professor, interagindo com os alunos, uma discussão sobre o filme. O fundamental é que se sistematize os problemas levantados e aos poucos introduza as contribuições dos filósofos, já descortinando a etapa da investigação.

A investigação envolve o desejo de busca da verdade, uma vez que a certeza das velhas opiniões foi abalada. É o caminho que será trilhado em busca da conceituação, que é a tentativa de se estabelecer uma nova segurança e estabilidade, porém desta vez de maneira mais cuidadosa e criteriosa. Essas duas etapas finais poderão se mesclar, ocorrendo quase ao mesmo tempo. Enquanto ocorre a investigação dos problemas levantados, estudando os conceitos elaborados pelos filósofos, acontece também a apropriação desses conceitos pelos alunos, a sua recriação, ressignificação ou recontextualização, e quem sabe a sua reelaboração, dando surgimento a conceitos novos e originais.

Dessa forma, entende-se que o cinema por ele próprio não pode ser o único objetivo da presença de filmes no ensino de filosofia. Reconhece-se a relevância do cinema em si, tanto em sua dimensão de mero entretenimento como de experiência estética mais profunda. No entanto, para o ensino de filosofia, deve-se ir além, explorando outras dimensões e potencialidades do cinema. Portanto, é fundamental o desenvolvimento em sala de aula das etapas subsequentes à exibição do filme.

Devido à curta duração da aula de filosofia, a exibição do filme poderá ser realizada em conjunto com outras disciplinas, num trabalho interdisciplinar, ou indicada como tarefa extraclasse. A discussão do filme, a exposição do professor, a definição e a sistematização dos problemas poderão se estender por uma aula ou mais. As etapas da investigação e da conceituação, que poderão incluir leituras de textos clássicos, pesquisas em grupo, produções por escrito poderão consumir também mais de uma aula, e também serem feitas como tarefa extraclasse.

Tendo isso presente, entende-se que as várias etapas envolvendo o cinema no ensino de filosofia (a experiência estética de ver o filme, a discussão dos múltiplos pontos de vista com os colegas, a problematização da realidade, a sistematização e formulação dos problemas, o contato com a tradição filosófica para a investigação dos problemas levantados, as tentativas de apropriação e elaboração conceituais), têm grande potencial de conduzir os estudantes a desenvolverem o pensamento filosófico, passando a praticar observações e análises mais cuidadosas e criteriosas, encorajando-os a superar as opiniões prontas e padronizadas. Isso

contribui fortemente para a promoção de uma formação integral no EMIEP. Contudo, todo o processo necessita estar amparado no trabalho do professor, como foi frisado várias vezes. A presença do professor é fundamental, tanto no planejamento quanto na execução das atividades. Mas, não só a presença é importante, como a clareza da proposta de FHI e o comprometimento do professor com o objetivo maior da educação para a transformação da realidade. Por si só, as técnicas envolvidas, bem como o próprio filme (apesar de seu caráter estético e de seu potencial filosófico), dificilmente conduziriam o pensamento para os caminhos filosóficos.

3 METODOLOGIA

Procurou-se ter o cuidado de selecionar a abordagem e os procedimentos metodológicos, de modo que a pesquisa conduzisse à compreensão da realidade das salas de aula da EPT, especificamente no tocante às concepções e práticas pedagógicas dos docentes que atuam na área de filosofia quanto ao uso do cinema. Objetivou-se também que os procedimentos metodológicos adotados para o estudo revelassem com maior clareza as necessidades e demandas específicas do ensino de filosofia no EMIEP para uma melhor integração do cinema com esta área de conhecimento, no sentido de promover a FHI. A pesquisa realizada foi fundamental para orientar a elaboração do produto educacional.

3.1 Classificação da pesquisa

A pesquisa foi caracterizada, quanto à sua natureza, como aplicada, pois teve como objetivo “[...] gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos” (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20). No caso, pretendeu-se desenvolver um produto educacional, que atendesse a provável demanda por uma melhor integração entre filosofia e cinema, no sentido de contribuir para a FHI dos estudantes inscritos no EMIEP.

Tendo em vista a complexidade do processo educativo, considerou-se a abordagem quali-quantitativa. A abordagem qualitativa mostrou-se fundamental para atingir os objetivos da pesquisa, ou seja,

[...] à análise dos significados que os indivíduos dão às suas ações, no meio ecológico em que constroem suas vidas e suas relações, à compreensão do sentido dos atos e das decisões dos atores sociais ou, então, dos vínculos indissociáveis das ações particulares com o contexto social em que estas se dão (CHIZZOTTI, 2005, p. 78).

Ainda, foram utilizados procedimentos quantitativos, sobretudo para a análise e interpretação dos dados obtidos nas questões fechadas, o que possibilitou a generalização das informações obtidas a partir da amostra selecionada. “Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa” (FONSECA, 2002, p. 20).

De acordo com os objetivos propostos, a pesquisa caracterizou-se como

exploratória e descritiva. Para Gil (2008, p. 27), “[...] as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Nesse sentido, identificou-se as relações entre filosofia e cinema que estão nas concepções dos educadores e nas práticas pedagógicas. Também investigou-se o potencial educativo da integração entre cinema e filosofia para a promoção da FHI. Pretendeu-se com esta problemática formular hipóteses mais precisas sobre o problema, as quais nortearam a elaboração do produto educacional. As etapas do presente trabalho que compreenderam a pesquisa exploratória foram o levantamento bibliográfico e a aplicação dos questionários, que serão melhor descritos adiante.

Contudo, tencionou-se ir um pouco além do nível exploratório, procurando também descrever as características das concepções de ensino e das práticas pedagógicas investigadas a partir da aplicação dos questionários, estabelecendo relações de proximidade entre elas, a partir da interpretação e análise das informações obtidas, sempre à luz das bases teóricas que norteiam a produção científica. De acordo ainda com Gil (2008, p. 28), a pesquisa descritiva “[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.”

Quanto aos procedimentos utilizados, a pesquisa compreendeu duas etapas: bibliográfica e de campo. Na primeira etapa, almejou-se compreender os conceitos relacionados ao problema proposto, à luz de autores que pudessem contribuir para a formulação de hipóteses preliminares, para a elaboração da etapa de campo e análise e interpretação dos dados obtidos. Gil (2002, p. 44) afirma que “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Dessa forma, procedeu-se à seleção de materiais disponíveis em diversos meios, tanto físicos como eletrônicos, compreendendo publicações de autores reconhecidos nas áreas que envolvem a temática em estudo.

A fase complementar abarcou a pesquisa de campo que, segundo Fonseca (2002, p. 32), “caracteriza as investigações em que para além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se coletam dados junto de pessoas [...]”. Nessa fase da pesquisa, coletou-se as informações pretendidas junto aos docentes que atuam na área de filosofia no EMIEP em uma instituição federal.

3.2 Campo, universo e amostra da pesquisa

A delimitação do campo da pesquisa se fez a partir da necessidade de se focar no âmbito do EMIEP. Escolheu-se, dentre as instituições educacionais voltadas a essa área, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Segundo seu *site* institucional, o IFRS (2019):

[...] é uma instituição federal de ensino público e gratuito que se propõe a fornecer ensino humanizado, crítico e cidadão. Oferece cursos gratuitos em 16 municípios do Rio Grande do Sul. São cursos de nível médio (técnicos que podem ser cursados de forma integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio), superiores (de graduação e pós-graduação) e de extensão. [...] A missão da instituição é “Ofertar educação profissional, científica e tecnológica, inclusiva, pública, gratuita e de qualidade, promovendo a formação integral de cidadãos para enfrentar e superar desigualdades sociais, econômicas, culturais e ambientais, garantindo a Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e em consonância com potencialidades e vocações territoriais (IFRS, 2019).

A instituição possui cerca de 27 mil alunos distribuídos em 200 cursos, 1.150 professores e 990 técnicos-administrativos. Os *campi* do Instituto compreendem as seguintes unidades: *campus* Alvorada, *campus* Bento Gonçalves, *campus* Canoas, *campus* Caxias do Sul, *campus* Erechim, *campus* Farroupilha, *campus* Feliz, *campus* Ibirubá, *campus* Osório, *campus* Porto Alegre, *campus* Restinga (Porto Alegre), *campus* Rio Grande, *campus* Rolante, *campus* Sertão, *campus* Vacaria, *campus* Veranópolis e *campus* Viamão. A Reitoria está sediada no município de Bento Gonçalves (IFRS, 2019). A Figura 1 representa a capilarização geográfica do IFRS.

Figura 1 - Mapa de localização dos *campi* do IFRS



Fonte: IFRS, 2021¹⁴.

O universo da pesquisa foram os professores de filosofia que atuam no EMIEP do IFRS. Um prévio levantamento revelou que o número de professores de filosofia nesta instituição é de 24 profissionais. A intenção foi coletar dados do maior número possível. Portanto, foram enviados convites a todos esses professores para que respondessem ao questionário da pesquisa. Atingiu-se uma amostra de 16 professores respondentes, obtendo-se um grau de confiança da pesquisa de 80% dentro de uma margem de erro de 10%¹⁵. Tendo-se em vista o viés quali e quantitativo da pesquisa, como exposto anteriormente, todo dado obtido é importante de ser levado em consideração para a análise da realidade específica da instituição investigada, mesmo não se alcançando uma amostragem maior.

¹⁴ Os *campi* que aparecem em implantação em cinza já estão em funcionamento.

¹⁵ Cálculo obtido pela calculadora de margem de erro da SurveyMonkey (2020).

3.3 Instrumentos de coleta de dados

Julgou-se que o instrumento mais apropriado para a obtenção das informações junto aos professores de filosofia do IFRS foi o questionário. Segundo Gil (2008, p. 121),

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Por meio do questionário enviado aos 24 professores atuantes no IFRS, em novembro de 2020, obteve-se as informações necessárias para identificar as percepções acerca da inserção do cinema nas práticas pedagógicas na Unidade Curricular de Filosofia no EMIEP, conforme explicitado nos objetivos específicos. Investigou-se não apenas as concepções que envolvem o uso do cinema nas aulas de filosofia, mas também as práticas pedagógicas que possam se aproximar do ideal de ensino integrado, tal como exposto no referencial teórico.

O questionário (Apêndice A) aplicado foi composto por questões fechadas e abertas, elaborado a partir da plataforma *Google Forms* e os convites foram enviados com uma breve apresentação da pesquisa, via e-mail para cada professor.

3.3.1 Análise dos Riscos e Comitê de Ética em Pesquisa

Tendo em vista, na presente pesquisa, zelar pela ética, integridade e dignidade de todos participantes, buscou-se observar e respeitar a política, as diretrizes e as normas para a pesquisa no IFRS, de acordo com as Resoluções 510/2016, 466/2012 e 370/2007 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), suas complementares e demais resoluções do CNS relativas à ética em pesquisa envolvendo seres humanos, implementadas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). A Resolução nº 510/2016 do CNS, afirma que o risco da pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais diz respeito à “possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente”. A pesquisa apresentou risco mínimo aos participantes, pois não foi realizada nenhuma intervenção ou modificação

intencional nas variáveis fisiológicas, psicológicas ou sociais dos indivíduos.

As atividades desenvolvidas no decorrer do estudo estiveram comprometidas com a integridade do ser humano na sua totalidade e foram mantidos os critérios éticos de sigilo e de confidencialidade dos dados. O registro do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) foi feito por meio eletrônico, antes do acesso ao questionário a ser respondido. A aceitação do TCLE constituiu-se como etapa condicional para que o participante prosseguisse nas seções seguintes do questionário. Em tempos da pandemia da Covid-19, é importante ressaltar que não houve possibilidade de contato físico com os participantes da pesquisa. Todas as etapas ocorreram por meio eletrônico.

Além dos aspectos éticos recém-descritos, recorreu-se ao Reitor do IFRS para a autorização institucional por parte da instituição que serviu de campo para este estudo. No termo de Autorização Institucional (Anexo B), o IFRS tornou-se ciente de suas co-responsabilidades com relação à pesquisa, compromissando-se no resguardo da segurança e no bem-estar dos participantes e dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar. Além disso, assegurou a disponibilização dos dados relevantes à pesquisa provenientes do Sistema de Recursos Humanos (SRH), bem como do espaço físico e dos recursos técnicos que fossem necessários.

O projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFRS, obtendo aprovação conforme consta no Parecer Consubstanciado no (Anexo A).

3.4 Análise de dados

Tendo em mãos os dados coletados por meio dos questionários, procedeu à análise e interpretação dos mesmos.

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (GIL, 2008, p.156).

Utilizou-se como método de tratamento e análise de dados a análise descritiva e de conteúdo, com o objetivo de compreender criticamente o conteúdo e

as significações do material coletado. Tal como definida por Bardin (1977, p. 42), a análise de conteúdo consiste em

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

As informações coletadas foram agrupadas em categorias e em subcategorias, em conformidade com a organização dos questionários, para em seguida receberem análise quali-quantitativa. As categorias e subcategorias ficaram distribuídas da seguinte forma (quadro 1).

Quadro 1 - Categorias e Subcategorias de Análise de Dados

Concepções sobre EMIEP	Práticas pedagógicas no EMIEP	Possibilidades e demandas de um produto educacional
<ul style="list-style-type: none"> - Perfil do professor; - Concepção sobre EMIEP; - Concepção sobre o perfil dos IFs - Concepções sobre FHI; 	<ul style="list-style-type: none"> - Concepções e práticas do ensino de filosofia; - Concepções e práticas sobre o uso do cinema nas aulas de filosofia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades e limites das práticas pedagógicas com cinema; - Necessidades e demandas por um produto educacional.

Fonte: Autores, 2021.

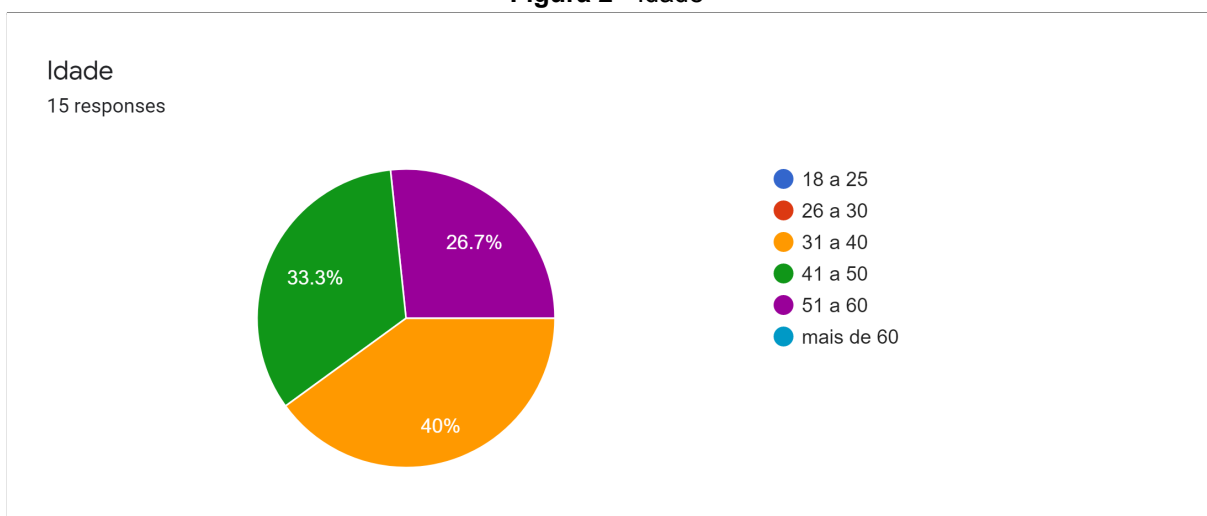
4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A coleta de informações junto aos professores dos 17 *campi* do IFRS teve como intenção identificar as percepções dos professores acerca da inserção do cinema nas práticas pedagógicas na Unidade Curricular de Filosofia no EMIEP, de modo a verificar as necessidades e as demandas por uma proposta de ensino integrando estas duas áreas de conhecimento com vistas à FHI. Devido às limitações impostas pela escassez de tempo e pela situação da pandemia, optou-se por utilizar o modelo de questionário virtual e anônimo, como mencionado na seção 3.3. Procurou-se abordar os principais conceitos envolvidos na pesquisa, a partir da elaboração de questões da maneira mais clara e objetiva possível. Procedeu-se, então, à análise descritiva e de conteúdos e interpretação dos dados obtidos a partir do levantamento coletado.

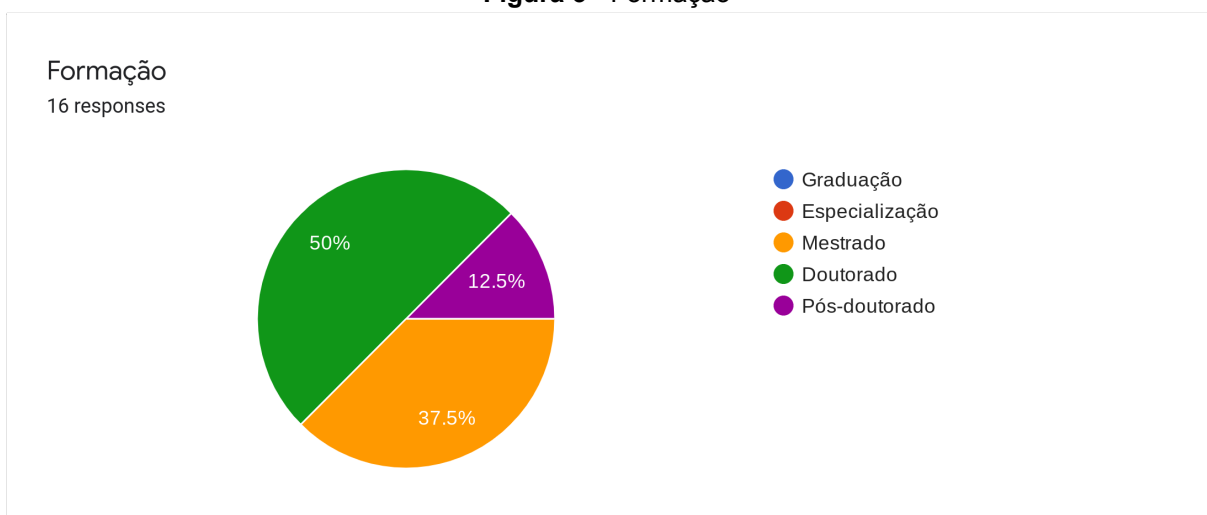
Do total de questões, 15 delas foram formuladas na forma de grade de múltipla escolha. Para melhor visualização dos resultados obtidos, optou-se pela exibição em tabelas, nas quais se divulgam os elementos analisados nas linhas e a graduação nas colunas. Os números indicam a ocorrência de alternativas marcadas pelos entrevistados. A tonalidade da cor realça as respostas mais frequentes, quanto maior o valor, mais forte o tom de verde. As alternativas foram ordenadas da mais relevante à menos relevante, conforme o total de respostas atribuídas pelos entrevistados. Os resultados das questões de múltipla escolha foram apresentados em gráficos no formato “pizza”. O anonimato dos professores foi mantido, sendo apenas designados pela sigla P seguida de um número, para que sejam diferenciados (P1, P2, P3, ...).

4.1 Perfis dos sujeitos da pesquisa

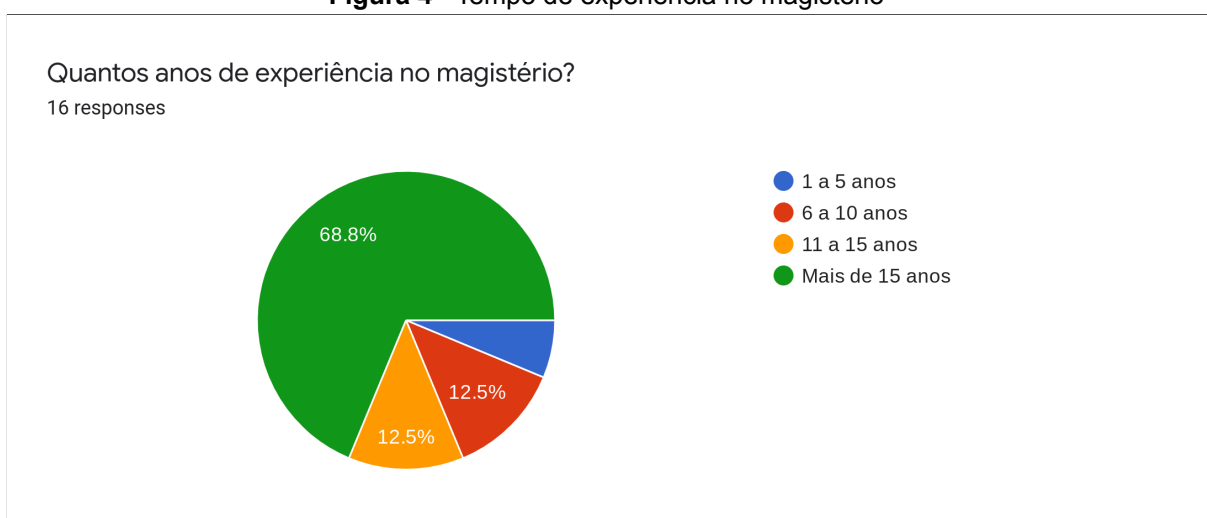
Dos 16 participantes, 13 responderam à questão referente ao gênero, tendo 12 declarado-se do sexo masculino e 1 do feminino. Quanto à questão sobre a idade, dos 15 respondentes, todos tem mais de 30 anos. Todos possuem formação em programas *Stricto Sensu*, sendo a maioria (62,5%) doutores e/ou pós-doutores. Outrossim, possuem mais de 15 anos de experiência no magistério e mais de 36 meses de atuação no EMIEP. Verifica-se estes dados nas figuras 2, 3, 4 e 5.

Figura 2 - Idade

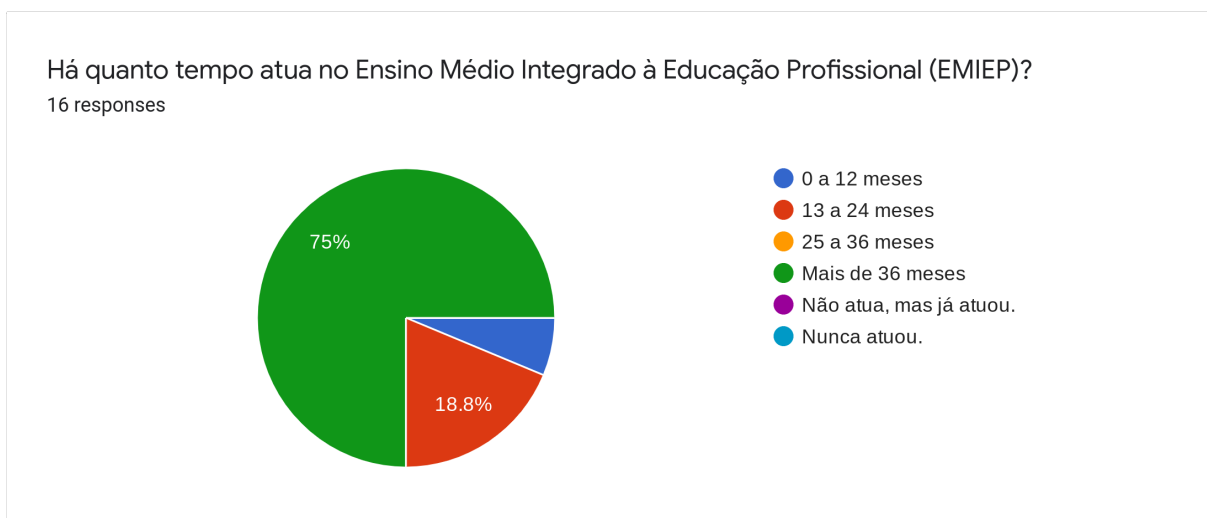
Fonte: Autores, 2021.

Figura 3 - Formação

Fonte: Autores, 2021.

Figura 4 - Tempo de experiência no magistério

Fonte: Autores, 2021.

Figura 5 - Tempo de atuação no EMIEP

Fonte: Autores, 2021.

4.2 Concepções sobre EMIEP, o perfil dos Institutos Federais e a Formação Humana Integral

Os IF foram concebidos a partir de uma proposta de educação profissional que procura superar a dualidade em que se funda a educação brasileira, historicamente pautada pela divisão do trabalho entre os que concebem e os que executam. A respeito da implantação dos IF, Pacheco (2010) afirma que

O que está em curso, portanto, reafirma que a formação humana, cidadã, precede a qualificação para a laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se em desenvolvimento (PACHECO, 2010, p. 15).

Nesse sentido, a formação humana vem em primeiro lugar, sem, contudo, abandonar a preparação para um determinado ofício, tendo em vista o contexto histórico em que o sujeito está inserido. O que os textos e documentos que concebem os IF ressaltam é que a formação humana (geralmente também acompanhada do adjetivo “integral”) tem primazia sobre a mera qualificação laboral, sendo a base de toda educação.

O documento que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a resolução CNE/CEB nº 6¹⁶, não menciona explicitamente a formação humana, mas a partir de seus princípios, elencados no artigo 6º, deixa claro que a EPT não deve se restringir à preparação profissional, mas visar a integralidade do educando.

Art. 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante; (BRASIL, 2012).

A concepção de FHI esteve muito presente nas discussões que idealizaram um novo modelo de EPT e nos documentos que orientaram a implantação do EMIEP no Brasil até, pelo menos, meados da década de 2010, como observa-se nas citações a seguir, retiradas dos cadernos de formação de professores, integrantes do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio:

[...] na sociedade em que vivemos, marcada por práticas sociais excludentes e por uma educação escolar tradicionalmente assentada na dominação e no controle sobre os indivíduos, pensar uma educação voltada para a emancipação passa, necessariamente, por tomar como objetivo uma **formação voltada para a reflexão e para a crítica** (BRASIL, 2013, p. 31, grifos nossos).

Frisa-se que a formação média deverá contemplar, acima de tudo,

[...] a capacidade de o indivíduo **tornar-se autônomo intelectual e moralmente**, isto é, de ser capaz de interpretar as condições histórico-culturais da sociedade em que vive e impor autonomia às suas próprias ações e pensamentos (BRASIL, 2013, p. 31-32, grifos nossos).

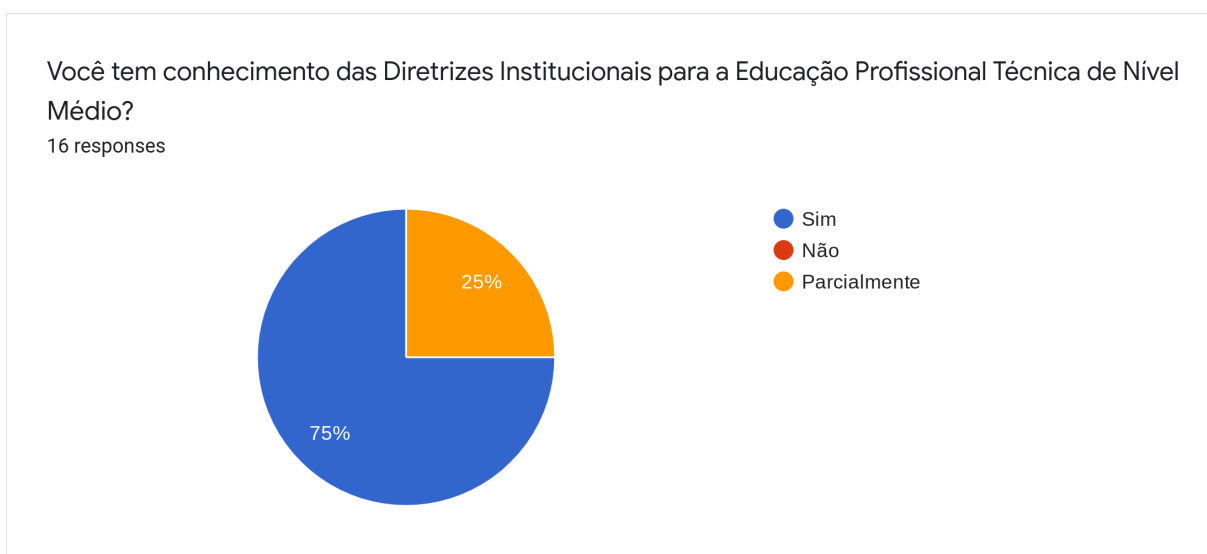
O desafio, portanto, para a educação brasileira é proporcionar um ensino que admita o estudante em suas múltiplas e, às vezes até, contraditórias dimensões, superando definitivamente a histórica dualidade que acaba desfigurando a formação escolar. Outrossim, a FHI se refere à

¹⁶ A resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, alterou vários pontos da resolução CNE/CEB nº 6 de 2012, dando à EPT um caráter mais voltado à qualificação profissional em detrimento da FHI. Contudo, quando a pesquisa aos professores foi enviada, ainda vigorava a Resolução de 2012. Portanto, todas as questões e as análises referem-se a esta resolução.

[...] compreensão dos indivíduos em sua inteireza, isto é, a tomar os educandos em suas múltiplas dimensões intelectual, afetiva, social, corpórea, com vistas a propiciar um itinerário formativo que potencialize o desenvolvimento humano em sua plenitude, que se realiza pelo desenvolvimento da **autonomia intelectual e moral** (BRASIL, 2013, p. 32, grifos nossos).

Compreende-se, assim, que todo professor de qualquer modalidade de ensino deveria estar familiarizado com a concepção de FHI. Nota-se, também, que os princípios dessa formação coincidem bastante com os da formação filosófica, conforme observa-se, por exemplo, nos termos grifados nas citações anteriores: formação voltada para a reflexão e para a crítica; autonomia intelectual e moral. Portanto, essa concepção de formação se torna ainda mais familiar para o professor de filosofia. Foi o que se pode constatar nas respostas dadas pelos entrevistados às questões a respeito das concepções sobre o EMIEP, o perfil dos IF e a FHI.

Todos os professores que responderam ao questionário declararam ter conhecimento, ao menos de maneira parcial, das diretrizes institucionais para a educação profissional técnica de nível médio (figura 6). Quanto à questão sobre os objetivos do EMIEP, a maioria dos respondentes considerou “importante” aqueles alusivos à preparação para o mercado de trabalho, vestibular, ao ENEM e às transformações do mundo contemporâneo, sendo que alguns julgaram “muito importante” e poucos “pouco importante”. Contudo, a grande maioria classificou o objetivo acerca da FHI como “muito importante” e apenas um participante, como “importante” (tabela 1). Essa questão se relaciona com a próxima, que se refere às vantagens do Currículo Integrado, na qual a maioria ponderou a FHI como “muito importante”. As alternativas relativas à relevância de se obter dois (02) diplomas, um de técnico e outro do Ensino Médio e de preparar-se para o vestibular, ENEM e mercado de trabalho repetem as respostas da questão analisada anteriormente, já que apresentam resultados semelhantes (tabela 2).

Figura 6 - Conhecimento das Diretrizes para a EMIEP

Fonte: Autores, 2021.

Tabela 1 - Quais os objetivos do EMIEP de acordo com sua concepção?

	MUITO IMPORTANTE	IMPORTANTE	POUCO IMPORTANTE	SEM IMPORTÂNCIA
Proporcionar FHI, no sentido de abranger todas as dimensões da vida no processo educativo	15	1	0	0
Formar profissionais qualificados para ingressarem no mercado de trabalho	5	10	1	0
Preparar os estudantes para se adaptarem às transformações do mundo contemporâneo	4	11	1	0
Preparar os estudantes para o ENEM e o vestibular	3	11	2	0

Fonte: Autores, 2021.

Tabela 2 - Qual o seu entendimento sobre a principal vantagem do Currículo integrado?

	MUITO IMPORTANTE	IMPORTANTE	POUCO IMPORTANTE	SEM IMPORTÂNCIA
Proporcionar FHI, contribuindo para a compreensão e a transformação do mundo do trabalho	16	0	0	0
Possibilidade de se oferecer dois diplomas, um de técnico e outro do Ensino Médio	4	9	3	0
Vantagem de se proporcionar boa preparação para o ENEM ou vestibular e mais qualificação técnica	3	10	2	1
Formar mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho	3	9	2	2

Fonte: Autores, 2021.

Entre os 16 participantes da pesquisa, 12 responderam dissertativamente o que consideravam ser o perfil do egresso do EMIEP. Entre as respostas, houve 7 menções no tocante ao aspecto profissional ou técnico; 7 sobre outras dimensões, tais como “crescimento humano, cultural”, “autonomia intelectual, inteligência socioemocional”, “preparado para fazer um bom vestibular”, “cidadão crítico e consciente”, “que possa compreender e analisar criticamente a dinâmica social e econômica do mundo”, “pensamento crítico, compromisso ético, cidadão e ambiental”; e 4 alusões acerca da formação integral ou integrada. Em síntese, 8 respondentes salientaram uma formação mais ampla ou que contemple aspectos que vão além do profissional ou técnico.

Os professores também foram questionados a respeito de sua concepção quanto à FHI (omnilateral). Existe bastante discussão a respeito das definições dos termos concernentes à formação humana em suas múltiplas dimensões. Muitas vezes, as terminologias são utilizadas, dependendo do contexto, com o mesmo sentido. Ciavatta (2014, p. 188) afirma que “[...] ensino integrado, politécnica, educação omnilateral [...] não se trata de sinônimos, mas de termos que pertencem ao mesmo universo de ações educativas quando se fala em ensino médio e em educação profissional”. Esse universo a que se refere compreende uma formação humana voltada ao desenvolvimento de todos os aspectos do indivíduo e não apenas aqueles concernentes à preparação para a atividade laboral ou a um ofício

específico. No glossário *on-line* “100 palavras para entender a Educação Profissional”, pode-se conferir algumas dessas definições.

Formação Integral é um empenho em substituir a formação do indivíduo parcial, mero fragmento humano, alienado de si e dos outros, que aprende a desempenhar a atividade específica e repetir a operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido, capaz de pensar com coerência prática, criatividade e lógica, de ter autonomia moral e crítica, de desenvolver saúde física, consciência corporal e competência politécnica, de ser cidadão ou cidadã responsável e atuante nas transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas que garantam a paz e o justo desenvolvimento humano e ambiental. [Omnilateralidade] diz respeito a qualidade de completude de um processo de formação do ser humano. Significa o caráter de um processo social de configuração do ser humano que o desenvolve em todas as suas dimensões: ética, afetiva, moral, estética, sensorial, física, intelectual, prática, técnica, científica, entre outras. Trata-se da constituição do humano pleno por um processo pleno de sua constituição. [...] a Politécnica significa um processo formativo voltado ao desenvolvimento pleno das possibilidades humanas [...] exige uma formação diversificada, ampla, que permita desenvolver o ser humano integral, capaz de atuar satisfatoriamente em múltiplas situações e necessidades. A partir da politécnica, supera-se a lógica da especialização exclusivista que reduz o indivíduo a apenas uma atividade e o aliena de suas possibilidades de realização humana (PEREIRA, 2020, [n.p.]).

Quanto à essa questão, 14 professores manifestaram sua compreensão de forma descritiva acerca da concepção de FHI ou omnilateral, citando os seguintes elementos: formação de múltiplas dimensões do ser humano além do mero aspecto técnico-profissional (8 menções); integração dos diferentes saberes (2 menções); consciência de classe; transformação da sociedade; superação da alienação; dimensão ontológica do ser humano e “saber-se folha de uma árvore”. De modo geral, avalia-se que os professores manifestaram, de maneira sintética, uma percepção razoável a respeito da formação integral ou omnilateral.

4.3 Concepções sobre o ensino de Filosofia

De modo geral, os documentos oficiais atribuem uma função à filosofia (e ciências humanas no geral) na educação básica brasileira, ligada à formação da cidadania. O art. 36 da LDB dispunha no inciso III do § 1º que o educando demonstre domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. Esse parágrafo da LDB já foi alterado por leis mais recentes. Contudo, ainda consta no art. 35 as finalidades do Ensino Médio tal como elaborado pela lei original de 1996.

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e **a cidadania do educando**, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - **o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico**; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Mesmo tendo sido retirada recentemente do currículo do Ensino Médio como disciplina obrigatória, a partir das últimas reforma de ensino promovida por tendências conservadoras e neoliberais ligadas aos interesses mercadológicos da educação, entende-se que à filosofia compete um papel fundamental no alcance das finalidades listadas anteriormente, sobretudo, as referentes aos incisos II e III citados acima. Isso não significa que o papel da filosofia no Ensino Médio se esgota nessas finalidades e nem que as mesmas só caberiam a ela sozinha. Isto é, compreende-se que não é possível alcançar o pleno desenvolvimento da cidadania e da formação humana do educando prescindindo-se da filosofia, assim como de outros componentes curriculares. Contudo, salienta-se que especialmente a filosofia tem um papel decisivo na formação ética e no desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, que são apontados no inciso III.

Tal é o que foi constatado nas respostas dos professores à questão sobre o papel da filosofia no EMIEP. Entre os aspectos mencionados, destaca-se: o papel da reflexão e o desenvolvimento do pensar; a formação da consciência crítica e problematização da realidade; formação ética e cidadã e a práxis; formação humana, integral, omnilateral e interdisciplinaridade; história das ideias; análise conceitual. Nestas respostas acredita-se estarem contidos importantes dimensões do ensino da filosofia no nível médio, conforme analisado na seção 2.3.

Esses aspectos também se fazem presentes nas questões seguintes. Sobre o enfoque que costuma nortear as aulas de filosofia (tabela 3), a grande maioria dos professores respondeu ter preferência em desenvolver suas aulas a partir de problemas filosóficos. Temas, habilidades e competências e a história da filosofia aparecem divididos entre enfoque essencial e secundário. Ressalta-se, porém, que metade dos professores considerou todos os enfoques apresentados como essencial, não manifestando preferência por nenhum deles, significando que todos devem estar presentes nas aulas.

Sobre o aspecto da interdisciplinaridade, já analisado anteriormente, coube uma questão especial, interrogando-se os professores sobre como esta costuma ocorrer em suas aulas. Como observa-se na tabela 4, a forma que ocorre com maior frequência é a promoção da interdisciplinaridade de forma espontânea no decorrer das aulas, conforme surgem oportunidades. Por sua natureza interdisciplinar, a filosofia em seu ensino proporciona maior facilidade ao professor para se fazer “ganchos” e relações com disciplinas de outras áreas. Nas respostas descritivas houve citações a atividades desenvolvidas em conjunto com outras unidades curriculares, a partir de projetos interdisciplinares. Porém, mais uma vez levantou-se o problema da pouca carga horária semanal da disciplina, o que acaba dificultando a realização das referidas atividades.

As respostas à questão “Que recursos costumam ser utilizados nas aulas de filosofia?” revelam a própria natureza da atividade filosófica que compreende a reflexão a partir da exposição e da discussão dos problemas filosóficos, da análise de textos tanto escritos como audiovisuais e da produção textual. A alternativa mais destacada foi “Aula expositivo-dialogada; discussões; debates”, enquanto que a menos assinalada foi “Aula expositiva (com pouca participação dos alunos)”. Isso revela uma preferência dos professores de filosofia pelo diálogo e pela participação dos estudantes em sala de aula, a qual foi analisada na subseção 2.3.1. Um destaque também foi dado para o uso de recursos audiovisuais durante as aulas.

Tabela 3 - As suas aulas de filosofia costumam ser trabalhadas a partir de qual enfoque?

	ENFOQUE ESSENCIAL	ENFOQUE SECUNDÁRIO	ENFOQUE NÃO ABORDADO
A partir de problemas filosóficos	13	2	
A partir de temas filosóficos	8	7	
A partir de habilidades e competências filosóficas	8	7	1
A partir da história da filosofia	8	6	2

Fonte: Autores, 2021.

Tabela 4 - De que formas costuma promover a interdisciplinaridade nas aulas de filosofia?

	SEMPRE	FREQUENTE- MENTE	ALGUMAS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
Espontaneamente durante as aulas, sempre que surge uma oportunidade	7	7	1		
Utilizando recursos didáticos que se relacionam com outras áreas do conhecimento	3	8	3	1	
De forma integrada ou em conjunto com professores de outras unidades curriculares	3	6	7		
A partir da elaboração do planos de aulas da disciplina	4	5	5	1	
Não costuma fazer abordagem interdisciplinar a partir dos conteúdos de filosofia		2	2	6	4

Fonte: Autores, 2021.

Tabela 5 - Que recursos costumam ser utilizados nas aulas de filosofia?

	SEMPRE	FREQUENTE- MENTE	ALGUMAS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
Aula expositivo-dialogada; discussões; debates	3	12	0	0	0
Recursos audiovisuais	2	10	4	0	0
Leitura e análise de textos clássicos ou didáticos	2	7	5	1	0
Trabalhos em grupos	1	8	6	1	0
Metodologias Ativas	1	7	4	2	1
Aula expositiva (com pouca participação dos alunos)	0	1	10	3	1

Fonte: Autores, 2021.

4.4 Concepções sobre o uso do cinema nas aulas de filosofia

Já mencionado na seção 2.4 vários autores que salientam a relevância da presença do cinema na escola. Duarte (2009), defende o valor do cinema em si, além daquilo que ele possa contribuir para o desenvolvimento dos conteúdos programáticos, e que isso deveria ser levado em consideração pelos professores. Contudo, a mesma autora vê o filme com um grande potencial didático, na mesma linha de Cabrera (2012), para quem o cinema tem muito a contribuir ao ensino da filosofia.

Nesse sentido, arguiu-se os professores acerca da pertinência do cinema para o ensino da filosofia. A maioria deles, 10 entre 16 respondentes, consideraram o cinema como um recurso muito pertinente para o ensino de filosofia; 5 (cinco) como pertinente e apenas 1 (um) entrevistado (P⁴) julgou pouco pertinente. Nas ponderações por escrito sobre essa questão, P⁴ justifica: “Minha resposta acima leva em conta que a filosofia geralmente tem apenas um período por semana. Nesse caso, o recurso essencial para o ensino de filosofia é o texto filosófico (seja um texto didático, seja um texto clássico)”. Outros 2 (dois) participantes citaram também a dificuldade de se trabalhar com filmes devido à curta duração do período de aula. P¹³ apontou uma alternativa a esse problema: “As aulas de filosofia são, em geral, 1 período semanal. Por isso utilizamos o recurso do Moodle e solicitação para assistirem determinados filmes os quais dialogam com os temas abordados.” Outros 2 (dois) respondentes mencionaram a importância do cinema no ensino de filosofia, afirmando que “faz diferença” e que “facilita a compreensão, interpretação, desperta, motiva para a aprendizagem.”

É interessante a colocação de P⁴, trazendo à tona um dilema que afeta os professores de filosofia do ensino médio: na falta de tempo (visto que o componente curricular em questão conta com apenas um período semanal), às vezes acaba-se priorizando os conteúdos programáticos, tendo o texto filosófico escrito como o principal recurso didático. Esse quadro aponta para duas situações presentes na educação em geral e, especialmente, no EMIEP. Primeiramente, a forte presença de uma concepção tradicional da educação, a qual prioriza os conteúdos programáticos mínimos padronizados e o texto escrito. Como aponta Duarte (2009):

Por incrível que pareça, os meios educacionais ainda veem o audiovisual como mero complemento de atividades verdadeiramente educativas, como a leitura de textos, por exemplo, ou seja, como um recurso adicional e secundário em relação ao processo educacional propriamente dito (DUARTE, 2009, [s.p.]).

A segunda situação é o pouco crédito dado às humanidades em geral, principalmente, ao ensino de filosofia, ficando este componente curricular com o mínimo de horas-aula na matriz curricular das escolas de ensino médio. Isto traz um desafio adicional ao professor de filosofia, dificultando-lhe ao máximo a exploração e o uso de recursos alternativos durante suas aulas. Justamente um desses recursos que se torna quase inviável é o trabalho com filmes relacionados à filosofia. Na mesma linha das respostas dadas pelos entrevistados a essa questão, Duarte (2009) salienta que:

Cruzar textos fílmicos e textos acadêmicos é uma excelente estratégia para trabalhar temáticas complexas com estudantes de ensino médio e superior. Esse recurso permite abordar o problema sob diversos aspectos e perspectivas. (DUARTE, 2009, [s.p.]).

A dificuldade sublinhada anteriormente explica também as respostas à próxima questão dirigida aos entrevistados: “Costuma utilizar o cinema nas aulas de filosofia? Como?”. A alternativa “Apenas exibição de filmes, sem atividades relacionadas” foi assinalada pela maioria como NUNCA, sendo a alternativa menos frequente. A segunda menos frequente foi “Exibição de filmes (no horário escolar) com realização de atividades relacionadas”. As mais recorrentes, como pode-se observar na tabela 6, foram as que indicam atividades relacionadas ao cinema que não compreendem a exibição de filmes durante o horário escolar.

Tabela 6 - Costuma utilizar o cinema nas aulas de filosofia? Como?

	SEMPRE	FREQUENTE- MENTE	ALGUMAS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
Menção a filmes como ilustração e exemplificação dos conteúdos abordados	5	7	3	0	0
Indicação de filmes (para assistir em horário extraescolar) com realização de atividades relacionadas na escola	4	6	4	1	0
Indicação de filmes (para assistir em horário extraescolar) como atividade complementar	4	3	6	2	0
Exibição de filmes (no horário escolar) com realização de atividades relacionadas	2	3	4	5	2
Apenas exibição de filmes, sem atividades relacionadas	1	0	1	1	12

Fonte: Autores, 2021.

O filme pode ser utilizado no ensino de filosofia como uma forma de sensibilização, como indica Gallo (2020). Uma maneira “[...] de fazer com que os estudantes vivam, “sintam na pele”, um problema filosófico, a partir de um elemento não filosófico” (GALLO, 2020, [s.p.]).

Ora, os antigos já referem que a filosofia nasceu do espanto e da admiração, ou seja, emoções causadas por elementos não-filosóficos ou pré-filosóficos. Já Deleuze (2018a) afirmava que o pensamento não surge espontaneamente, mas forçado por algo, sendo que o cinema pode cumprir esse papel sobre o sujeito, exercendo um efeito de choque que o force a pensar.

Nessa linha de pensamento, o cinema, como elemento não-filosófico capaz de arrebatá-lo do pensamento de seu natural estupor, teria como finalidade primordial no ensino de filosofia a sensibilização, isto é, a ‘preparação do terreno’ para a atividade propriamente filosófica subsequente. Não obstante, como exposto na seção 2.4, o cinema pode também exercer outras finalidades. Há autores (CABRERA, 2012; PARANHOS, [2020?]) que diferenciam filmes filosóficos dos não-filosóficos e que a filosofia deveria ocupar-se primordialmente dos primeiros. Já

o cinema como ilustrador de teses consistiria simplesmente em relacionar um filme ou trechos de um filme com ideias já desenvolvidas por algum filósofo.

O papel do cinema como sensibilizador é o que se aponta como a forma mais apropriada para se trabalhar filmes nas aulas de filosofia no EMIEP, pois consiste em fazer suscitar no aluno o incentivo inicial necessário à investigação filosófica, por meio da problematização. Isso abriria a possibilidade dos próprios estudantes desenvolverem ideias ou conceitos na tentativa de solucionar os problemas levantados.

Tendo presente o exposto e também o fato de que os professores participantes da pesquisa talvez não estivessem a par da problemática envolvendo as diversas abordagens do cinema para o ensino da filosofia, elaborou-se uma questão com alternativas mais simplificadas que pudesse traduzir a concepção dos interlocutores acerca do propósito do uso de filmes em suas práticas pedagógicas.

Quanto às finalidades do uso do cinema nas aulas de filosofia (tabela 7), a maioria das respostas se concentrou nas alternativas referentes à problematização da realidade e à discussão dos problemas trazidos pelo próprio filme, o que entra em coerência com as respostas dadas à questão sobre o enfoque das aulas de filosofia (tabela 3), as quais indicaram o trabalho a partir de problemas filosóficos como enfoque principal. Em seguida, foram assinaladas as opções atinentes às relações do filme com os conteúdos de filosofia, tanto para introduzir quanto para ilustrar. No mesmo sentido, na questão alusiva aos critérios utilizados para a escolha do filme (tabela 8), observa-se que a alternativa que acerca da relação do filme com os conteúdos ficou em terceiro lugar, tendo ficado respectivamente em primeiro e segundo as que indicam “Filmes que estimulem a curiosidade e o interesse por questões filosóficas” e “Filmes que possam proporcionar uma experiência estética e filosófica mais profunda, no sentido de provocar reflexão e mudança de olhar”.

Em contrapartida, quando perguntado sobre o que considera importante de ser levado em conta na análise de um filme (tabela 9), a escolha da relação do filme com os conteúdos de filosofia foi a mais marcada, tendo sido um pouco menos reconhecidas as alternativas que mencionam os termos “problema” e “problematização”. De modo geral, como se pode examinar nestas tabelas analisadas, as alternativas preferidas pelos professores participantes giram em torno das concepções que relacionam o cinema com o ensino da filosofia sob as formas de sensibilização e ilustração, como explanado anteriormente.

Tabela 7 - Quais as finalidades do uso do cinema nas aulas de filosofia?

	FINALIDADE ESSENCIAL	FINALIDADE SECUNDÁRIA	NÃO É FINALIDADE
Problematizar a realidade a partir do filme	15	1	0
Motivar os alunos à discussão dos problemas trazidos pelo filme	14	1	0
Ilustrar ou exemplificar algum conteúdo	9	6	0
Introduzir algum conteúdo	6	9	1
Compreender a mensagem do filme	6	5	3

Fonte: Autores, 2021.

Tabela 8 - Quais os critérios para a escolha do filme?

	SEMPRE	FREQUENTE-MENTE	ALGUMAS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
Filmes que estimulem a curiosidade e o interesse por questões filosóficas	10	5	1	0	0
Filmes que possam proporcionar uma experiência estética e filosófica mais profunda, no sentido de provocar reflexão e mudança de olhar	9	6	1	0	0
Filmes que estejam ou possam ser relacionados aos conteúdos abordados	8	6	2	0	0
Filmes que sejam mais bem recebidos e assimilados pelos estudantes	3	3	7	2	0
Filmes com temas polêmicos e atuais que possam provocar discussões	2	6	5	2	0

Fonte: Autores, 2021.

Tabela 9 - O que é importante ser levado em conta na análise de um filme nas aulas de filosofia?

	MUITO IMPORTANTE	IMPORTANTE	POUCO IMPORTANTE	SEM IMPORTÂNCIA
As possíveis relações que podem ser feitas com os conteúdos de filosofia	14	2	0	0
As contribuições do filme para uma melhor compreensão da realidade	12	4	0	0
As contribuições do filme para a problematização e desconstrução do conhecimento que temos da realidade	11	5	0	0
A problematização das situações trazidas pelo filme	11	5	0	0
Os problemas pertinentes a nossa realidade (social, política, ética, existencial) abordados pelo filme	10	6	0	0
O deslocamento do olhar que a experiência com o filme pode proporcionar	9	7	0	0
As interpretações e significados pessoais atribuídos pelos estudantes	5	11	0	0
Contextualização do filme	4	10	1	0
A possível mensagem ou lição de vida que o filme pode nos trazer	3	7	5	1
A(s) ideologia(s) presente(s) no filme	3	7	3	2
A interpretação das intenções do diretor	1	8	5	2
Questões hipotéticas sobre os desfechos do filme	0	8	7	1
Os efeitos de luz, enquadramento, efeitos especiais, trilhas e efeitos sonoros e seus significados	0	3	10	2
A atuação dos atores e atrizes	0	2	10	3

Fonte: Autores, 2021.

Os filmes mais utilizados nas aulas são documentários mas, também, os clássicos, alternativos ou *cult* (tabela 10). A preferência dos professores por documentários talvez se deva pelo fato deste gênero se constituir de forma mais didática e ter sido produzido justamente com a finalidade formativa e informativa. Os filmes comerciais, do momento, também chamados de *blockbusters*, foram menos assinalados. Pode-se interpretar isso pelo fato deste tipo de filme ser produzido

sobretudo com objetivos comerciais, buscando um entretenimento fácil e evitando exigir demais, em termos de pensamento, de seus espectadores. Cabe aqui uma ressalva a respeito dos gêneros de ficção clássicos, alternativos ou *cult*. Frequentemente, esse tipo de filme pode ser confundido com os filmes *blockbusters*, por terem também, muitas vezes, orçamentos caros e lançamentos bastante divulgados. Porém, a qualidade de ambos para uma possível finalidade pedagógica é muito diferente. Os filmes do primeiro tipo tem um roteiro melhor construído e seu impacto no espectador se dá de maneira mais profunda, não apenas causando emoções fugazes como riso, tensão, tristeza, medo, mas também provocando o pensamento. Sobre os filmes de ficção, Pettersen (2013) afirma que são um modo de desacostumar os olhos.

A ficção é o esforço de estabelecer aquilo que é necessário em uma realidade contingente. Explico-me: um texto, filme ou peça ficcional constrói uma realidade paralela à nossa, uma espécie de “mundo possível” que não é exatamente o nosso, mas espera conservar com ele alguma proximidade, maior ou menor. A função da criação de mundos possíveis é permitir ao artista realçar ou diminuir aspectos da nossa própria realidade. A ficção não precisa ter a intenção de ser uma identificação com o real, ela pode propor realidades possíveis com alguns ou muitos ajustes à nossa própria. [...] A realidade dos mundos possíveis nos ajuda a perceber aquilo que em nós humanos é contingente, que poderia não ser, e aquilo em nós é necessário, que não poderia ser retirado. (PETTERSEN, 2013, p. 97).

Tabela 10 - Que tipos de filmes são mais utilizados?

	SEMPRE	FREQUENTE- MENTE	ALGUMAS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
Documentários	1	10	5	0	0
Ficção clássicos, alternativos ou do gênero <i>cult</i>	0	10	6	0	0
Biografias	0	2	5	6	1
Lançamentos recentes ou com apelo mais comercial	0	3	2	5	5

Fonte: Autores, 2021.

Quando perguntado sobre as indicações de filmes que costumam seguir, os respondentes assinalaram, da alternativa mais frequente a menos, filmes já conhecidos pelo professor, indicados por livros didáticos, por colegas e por sites especializados (tabela 11). A escolha dos alunos foi pouco frisada.

Tabela 11 - Quais as fontes utilizadas para a escolha dos filmes?

	SEMPRE	FREQUENTE- MENTE	ALGUMAS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
Filmes já conhecidos pelo professor	5	10	0	0	0
Indicações dos livros didáticos	1	8	3	4	0
Indicações de outros professores ou conhecidos	1	6	8	0	0
Indicações em algum site ou blog especializado em cinema e educação ou filosofia	0	7	7	2	0
Escolha dos alunos	0	2	11	2	0

Fonte: Autores, 2021.

Como exposto na subseção 2.4.4, Gallo (2020) propõe quatro etapas básicas para o ensino de filosofia. A exibição de filmes se situa na primeira etapa, compreendendo a sensibilização para o tema a ser trabalhado por meio da capacidade do cinema em provocar o choque do pensamento em seus espectadores. Porém, os estágios seguintes é que definirão a continuidade e orientação da atividade filosófica em sala de aula, por meio da problematização, investigação e conceituação dos temas e problemas trazidos e provocados pelo filme.

Dessa forma, compreende-se que o cinema por ele próprio não pode ser o único objetivo da presença de filmes no ensino de filosofia. Reconhece-se o fundamento do cinema em si, tanto em sua dimensão de mero entretenimento como de experiência estética mais profunda. No entanto, para o ensino de filosofia, deve-se ir além, explorando outras dimensões e potencialidades do cinema. Portanto, é fundamental atividades subsequentes realizadas em sala de aula relacionadas ao filme assistido.

Sendo assim, perguntou-se aos professores entrevistados sobre quais atividades costumam acompanhar a exibição de filmes. As ações assinaladas com maior frequência, como pode-se observar na tabela 12, foram as discussões relacionadas ao filme assistido, tanto espontâneas, mediadas pelo professor, como orientadas por pontos-chave. Em seguida aparece a “Aula expositiva analisando o filme, seus significados e as relações com o conteúdo”. As outras opções apresentadas na questão também foram marcadas, contudo com menor frequência.

Percebe-se, mais uma vez, a preferência por aulas dialogadas, ao invés da mera exposição por parte do professor ou apenas atividades escritas.

Tabela 12 - Quais atividades costumam acompanhar a exibição do filme?

	SEMPRE	FREQUENTE- MENTE	ALGUMAS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
Discussão orientada pelo professor a partir de questões ou postos-chaves, previamente planejados	3	10	2	0	0
Discussão livre/espontânea sobre o filme a partir dos pontos de interesse dos alunos, mediada pelo professor	2	9	4	1	0
Aula expositiva analisando o filme, seus significados e as relações com o conteúdo	4	4	6	1	0
Relações esporádicas do filme durante as aulas	2	6	4	3	1
Dissertação de análise individual	1	6	6	3	0
Questionário sobre o filme e suas relações com o conteúdo	1	4	7	4	0

Fonte: Autores, 2021.

Por fim, de uma forma geral, a maioria dos professores respondentes avalia as experiências envolvendo filmes em sala de aula como mais (37,5%) ou igualmente significativas (56,3%) frente a outras práticas pedagógicas no ensino de filosofia. A maioria também considera que as práticas envolvendo filmes podem trazer muita contribuição para diversos aspectos da aprendizagem, conforme verifica-se na tabela 13.

Tabela 13 - Quanto às contribuições das atividades envolvendo cinema nas aulas de filosofia, avalie os seguintes aspectos:

	MUITA CONTRIBUIÇÃO	ALGUMA CONTRIBUIÇÃO	POUCA OU NENHUMA CONTRIBUIÇÃO
Perspectiva interdisciplinar da realidade	13	3	0
Estímulo ao diálogo e à socialização	13	3	0
Mudanças de perspectivas na visão da realidade	12	4	0
Estímulo do interesse e curiosidade	12	4	0
Aprendizagem dos conteúdos trabalhados	12	4	0
Estímulo ao pensamento crítico	11	5	0
Contribuição à atividade conceitual da filosofia	11	5	0
Compreensão da realidade social	10	6	0

Fonte: Autores, 2021.

4.5 Dificuldades, possibilidades e demandas

Com vista a apontar caminhos para a construção do produto educacional, questionou-se os professores a respeito das principais dificuldades que se apresentam nas práticas envolvendo cinema nas aulas de filosofia (tabela 14). As mais frequentes dificuldades assinaladas estão em encontrar filmes que possam ter relações com os conteúdos de filosofia e, em despertar o interesse e a motivação dos alunos. Também foram marcadas com frequência menor a falta de recursos e dificuldades em analisar os filmes, fazendo relações com os conteúdos. Além disso, foi bastante mencionada, nas considerações por escrito, a falta de tempo em virtude da pouca carga horária semanal da disciplina.

Tabela 14 - Quais dificuldades se apresentam nas práticas envolvendo cinema nas aulas de filosofia?

	SEMPRE	FREQUENTE- MENTE	ALGUMAS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
Dificuldades em encontrar filmes que tenham relações com os conteúdos de filosofia	0	4	7	1	4
Falta de interesse e motivação dos alunos para as atividades vinculadas aos filmes	0	2	7	4	2
Falta de interesse e motivação dos alunos para assistir aos filmes propostos	0	0	10	2	2
Falta de recursos na escola para assistir aos filmes pretendidos	0	4	3	3	6
Dificuldades em analisar o filme, fazendo relações pertinentes e interessantes com os conteúdos	0	0	6	4	5

Fonte: Autores, 2021.

Sobre recursos conhecidos ou utilizados para analisar filmes sob uma perspectiva filosófica, como livros, revistas e sites, a maioria dos 12 respondentes salientam que utilizam ou têm conhecimento (7), muitos avaliando-os positivamente (6); 3 responderam que não utilizam e 2 que utilizam pouco ou raramente. Sobre a questão “Que recursos poderiam ser úteis para melhorar as práticas pedagógicas envolvendo o cinema no ensino de filosofia?” (tabela 15), canal de vídeos foi a opção mais assinalada como “muito útil”, seguido de sequências didáticas, blogs e manuais didáticos. Em outras opções foi citado apenas “rodas de conversas, grupos de debate sobre temas de interesse”.

Tabela 15 - Que recursos poderiam ser úteis para melhorar as práticas pedagógicas envolvendo o cinema no ensino de filosofia?

	MUITO ÚTIL	ÚTIL	POUCO ÚTIL	SEM UTILIDADE
Canal de vídeos direcionado a professores e estudantes com sugestões de filmes analisados sob uma perspectiva filosófica	11	5	0	0
Sequências didáticas envolvendo atividades com filmes no ensino de filosofia	7	9	0	0
Blogs com sugestões de filmes analisados sob uma perspectiva filosófica	7	8	1	0
Manuais didáticos sobre como desenvolver um trabalho pedagógico a partir de filmes nas aulas de filosofia	8	5	2	1

Fonte: Autores, 2021.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

Consoante com a Linha de Pesquisa e ao Regulamento do ProfEPT, o mestrado profissional prevê a criação de um produto educacional que será resultado da pesquisa. De acordo com Pasqualli, Vieira e Castaman (2018, p. 113), tal programa “busca proporcionar formação em EPT, com a finalidade, tanto de produzir conhecimento, como desenvolver produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado.”

5.1 A concepção do produto educacional

Diante dessas considerações, faz-se necessário retomar a pergunta da pesquisa para descrever o produto educacional do presente estudo: como a integração entre o cinema e a filosofia nas práticas pedagógicas no EMIEP podem contribuir para a FHI? Como exposto no referencial teórico, compreende-se que as mesmas estratégias de ensino podem interessar a propósitos diversos. Portanto, uma estratégia concebida a partir do uso do cinema aplicada ao ensino de filosofia pode servir tanto para possibilitar uma formação limitada ou unilateral, como para promover uma formação integral. Assim sendo, deve-se pensar na construção de uma estratégia que esteja de acordo com os princípios de uma FHI.

Já desde a etapa de planejamento da pesquisa, visava-se o desenvolvimento de um produto educacional que, envolvendo atividades com o cinema, tivesse aplicabilidade imediata em aulas da unidade curricular de filosofia no EMIEP. Tendo-se em conta os princípios expostos no referencial teórico, concebeu-se uma proposta de produto que contribuísse para a FHI, no intento de superar as dualidades presentes no meio educacional, promovendo o diálogo em sala de aula, a valorização das experiências e as visões de mundo dos estudantes, a construção do conhecimento, a função atuante do professor como mediador de todo o processo, o papel fundamental da filosofia no desenvolvimento do pensamento autônomo, crítico e conceitual e o uso do cinema como sensibilizador para o desenvolvimento da atividade filosófica.

Com o aprofundamento da pesquisa bibliográfica e a partir dos dados obtidos junto aos professores participantes da pesquisa de campo, constatou-se que entre

as demandas presentes nas atividades envolvendo cinema nas aulas de filosofia nos IFs estudados estavam: necessidade de haver uma melhor elucidação a respeito das relações entre filosofia e cinema no ensino da disciplina; as dificuldades em encontrar filmes que pudessem ter relações com a filosofia ou em estabelecer essas relações a partir de análises dos filmes; também, a falta de interesse ou motivação dos alunos para as atividades envolvendo filmes. Entre as sugestões de produtos oferecidas se destacou um canal de vídeos direcionado a professores e estudantes com sugestões de filmes analisados sob uma perspectiva filosófica. Tendo isso presente, decidiu-se então pelo formato do produto a ser desenvolvido (BRASIL, 2019), um conjunto de vídeos contendo análises filosóficas de diversos filmes, direcionados a professores e alunos, dispostos em um canal acessível via internet.

O desenvolvimento do produto guiou-se por algumas expectativas quanto aos seus objetivos principais, entre os quais se destaca: explorar as relações entre os filmes e temas, problemas e conceitos filosóficos, principalmente os mais relevantes à EPT; fomentar o interesse pela filosofia através do cinema; estimular a integração entre saberes de diferentes áreas e linguagens; servir de subsídios para os professores de filosofia planejarem aulas envolvendo cinema; servir de material complementar de apoio às aulas. O produto não pretende ser uma ferramenta de aprendizagem autônoma e independente da figura do professor e do contexto da escola. Conforme exposto no referencial teórico, seção 2.4, as aulas de filosofia pressupõem o desenvolvimento de determinadas etapas, sendo que em todas elas a figura do professor assume papel fundamental. O produto se constitui, portanto, em uma ferramenta que estará disponível para auxiliar as atividades envolvendo o cinema no ensino de filosofia.

No intento de procurar atingir, atrair e dialogar de maneira mais eficaz os jovens, cuja geração é marcada pela presença ativa da tecnologia e do mundo virtual, optou-se pelo produto em formato de vídeo. De acordo com Bastos, Rezende Filho e Pastor Junior (2015, p. 41) “[...] para muitos autores, o uso do vídeo na escola traz, por exemplo, várias possibilidades para despertar a atenção ou reforçar o interesse dos alunos, estimulando sua curiosidade e aumentando sua motivação”. No entanto, os autores trazem algumas ressalvas, principalmente relacionadas à problemática da recepção dos conteúdos veiculados pelo vídeo.

A maioria das decisões sobre a narrativa de um filme, seu acabamento e sua aparência final é feita à luz de pressupostos conscientes e inconscientes sobre “quem” são seus possíveis públicos espectadores, o que estes desejam e como veem os filmes. [...] Entretanto, tanto no cinema quanto nas escolas, os produtores audiovisuais estão distanciados dos espectadores reais ou concretos, e os espectadores que eles supõem existirem nunca são apenas ou totalmente quem esses produtores “pensam” que eles são (BASTOS; REZENDE FILHO; PASTOR JUNIOR, 2015, p. 42).

Dessa forma, a recepção e produção de sentido por parte do espectador não é um fenômeno linear, mas multidimensional, condicionado tanto por elementos previamente determinados (as intenções do produtor do vídeo) quanto por elementos não determinados (as possibilidades de leituras pelos diversos sujeitos). Um dos fatores que podem influenciar a recepção e formação de significados por parte de quem assiste o vídeo é o contexto e as condições sob as quais ele é projetado. “Ao ver um filme, o público costuma mobilizar vários modos de produção de sentido. No entanto, pode ocorrer que o filme por si só não tenha muito peso, diante das imposições do contexto, na escolha dos modos de produção de sentido” (BASTOS; REZENDE FILHO; PASTOR JUNIOR, 2015, p. 45). Por exemplo, a recepção de um vídeo assistido em casa será diferente do mesmo vídeo assistido no contexto de uma aula de filosofia. No caso da presente pesquisa, isso pode valer tanto para os filmes quanto para os vídeos do produto educacional.

Diante dessa observação, reforça-se a concepção de que filmes e vídeos, mesmo produzidos com um caráter educativo, não podem prescindir do papel do professor e do contexto da escola para que a recepção e a construção do significado esteja condicionada a determinados objetivos pedagógicos. Isso, porém, não significa que se pretende exercer um controle total sobre as percepções e recepções dos estudantes, de modo a uniformizá-las e padronizá-las, abolindo-se o papel ativo e criativo das diversas interpretações possíveis da mesma obra. Mas, sim, estabelecer um ambiente que estimule e propicie aos estudantes uma análise mais profunda e atenta do conteúdo dos vídeos e filmes, que dificilmente aconteceria num ambiente doméstico, uma vez que prevalece um modo de leitura mais descompromissado e conduzido sobretudo pela finalidade do entretenimento.

Quanto à disponibilização dos vídeos por meio de um canal de compartilhamento, acredita-se que esta é uma forma mais acessível e atrativa que uma mídia física como um disco de DVD. Um canal de vídeos, além de acessível instantânea e gratuitamente a partir de qualquer dispositivo eletrônico conectado à

internet, pode vir a se tornar futuramente um produto dinâmico e em aperfeiçoamento e crescimento contínuos, sendo constantemente abastecido com novos materiais, servido como um ponto de referência e consulta para professores e estudantes quanto a atividades envolvendo cinema e filosofia.

Optou-se pelo *YouTube* por ser a plataforma de compartilhamento de vídeos mais popular da atualidade. “Desenvolvido nos moldes culturais e participativos da web, o *YouTube*, além de se tornar um ícone da cultura colaborativa, chama a atenção pela facilidade desburocratizada que os/as usuários/as do site têm para hospedar e divulgar seus vídeos” (SILVA, 2016, p.18). Seu sucesso, sobretudo entre os jovens, decorre, principalmente, da exibição de vídeos de entretenimento. No entanto, a juventude também utiliza o *YouTube* com finalidades informativas e formativas. A produção de vídeos educativos e de canais destinados a auxiliar na formação escolar tem crescido muito, ainda mais com o advento da pandemia da Covid-19, que impôs a condição do ensino remoto na maioria das escolas e universidades.

5.2 A produção dos vídeos

Definidos o formato e meio de compartilhamento, procedeu-se então à produção dos vídeos. A primeira etapa na construção do produto educacional consistiu em selecionar filmes com potenciais de serem trabalhados no ensino de filosofia no EMIEP. Os principais critérios de escolha foram os seguintes: serem atrativos, de modo a despertarem o interesse dos estudantes secundaristas em assisti-los; terem um nível de compreensão compatível com o nível médio; apresentarem uma potencial relação com temáticas, problemas e conceitos filosóficos concernentes à EPT; serem bem conceituados perante a crítica especializada, de modo a terem sido bem produzidos, com um roteiro bem elaborado e carregarem um certo conteúdo, excluindo-se assim filmes meramente comerciais. Procurou-se também diversificar os filmes quanto à época e ao local de produção, reservando espaço especial para o cinema nacional. Devido às limitações do tempo e das dimensões do produto educacional, acabou-se restringindo as escolhas a três filmes: *Blade Runner* (EUA, 1982), *Bacurau* (Brasil, 2019) e *Sorry, we missed you (Você não estava aqui)* (Inglaterra, 2019).

Na segunda etapa realizou-se pesquisas a respeito dos filmes, sobretudo de análises filosóficas já desenvolvidas por diversos autores. Após o levantamento de considerável material, foi-se delimitando-os em função das temáticas, problemas e conceitos envolvidos. Além de análises já produzidas e publicadas, houve também uma produção de alguns estudos próprios, procurando relacionar aspectos do filme com conceitos de filósofos clássicos que fossem pertinentes ao contexto da filosofia no EMIEP.

Após realizada a pesquisa e selecionados temas, problemas, conceitos e filósofos a serem trabalhados, procedeu-se à terceira etapa, a redação dos roteiros dos vídeos. Os textos que compuseram os roteiros acabaram se dividindo principalmente em dois tipos, definindo o formato de gravação posterior, que convencionou-se chamar de “comentários” e “explicações”. Não há uma clara e rígida diferenciação entre ambos, sendo basicamente o seguinte: os “comentários” se constituíram em falas mais gerais, às vezes um tanto especulativas e menos formais, as quais se optou por aparecer a imagem do orador, raramente ocorrendo aparições de outras figuras ilustrativas, enquanto que as “explicações” são trechos que tratam de pontos mais específicos de forma mais discursiva, em que se considerou melhor serem inteiramente ilustradas por figuras, trechos de filmes, mapas conceituais, textos rolantes e trilhas sonoras, ouvindo-se apenas o som da voz do orador. Salienta-se que a produção dos vídeos ficou inteiramente a cargo do próprio pesquisador, que não tem especialização na área da comunicação, tendo sido feita totalmente de forma artesanal. Dessa forma, as escolhas quanto aos formatos e dinâmicas dos vídeos se deu de forma intuitiva.

A quarta etapa da produção dos vídeos compreendeu as filmagens e gravações de voz, dependendo do tipo de texto, como explicado anteriormente. Para tanto, utilizou-se uma câmera digital amadora e um microfone condensador profissional conectado a uma placa de captura de áudio, juntamente com um software de gravação de áudio. Também considera-se como parte desta etapa a seleção de imagens, trechos de filmes, construção dos mapas conceituais e escolha das trilhas sonoras. Tudo feito e armazenado num computador pessoal.

Por fim, com a "matéria prima" em mãos, procedeu-se à montagem e edição final dos vídeos a partir de um programa de computador próprio para esse tipo de produção. Cortes e seleção de trechos filmados, ajustes de som e imagem, montagens de figuras, textos e mapas conceituais, composição de vinhetas de

introdução e transição, inserção de trilhas sonoras foram algumas das atividades desta quinta e última etapa.

5.3 Descrição do produto educacional

O produto, intitulado “O ensino de filosofia a partir do cinema”, ficou composto por um conjunto de 15 vídeos, os quais listamos a seguir com o título, tempo de duração, link de acesso e descrição.

01 - A FILOSOFIA A PARTIR DO CINEMA (vídeo de abertura - 32:59 - <https://youtu.be/ugroB6GTzxU>): contém as apresentações do autor, do produto em si, da pesquisa e do programa ao qual está vinculado; abordagens gerais sobre os IFs e a FHI, a filosofia na educação brasileira, as concepções sobre o ensino de filosofia; a descrição das quatro etapas didáticas para o ensino de filosofia na concepção de Sílvio Gallo; as considerações sobre o uso do cinema no ensino de filosofia, tendo presente as etapas descritas; a descrição e as instruções gerais sobre o produto educacional.

02 - A FILOSOFIA A PARTIR DE *BLADE RUNNER* (vídeo 01/05 - 20:22 - <https://youtu.be/XTU-cNLPnNY>): considerações iniciais e sinopse do filme *Blade Runner*.

03 - A FILOSOFIA A PARTIR DE *BLADE RUNNER* (vídeo 02/05 - 7:19 - <https://youtu.be/fnxiBHuEJfs>): contém as abordagens de Alan Turing e John Searle sobre inteligência artificial e a mente humana.

04 - A FILOSOFIA A PARTIR DE *BLADE RUNNER* (vídeo 03/05 - 14:01 - <https://youtu.be/dtFCIhx9Btg>): traz abordagens sobre a essência humana a partir de Pascal, Aristóteles e Sartre.

05 - A FILOSOFIA A PARTIR DE *BLADE RUNNER* (vídeo 04/05 - 20:54 - <https://youtu.be/NxZ1WVwtQ2Q>): contém análises de Hans Jonas a respeito das relações entre ética e tecnologia.

06 - A FILOSOFIA A PARTIR DE *BLADE RUNNER* (vídeo 05/05 - 5:52 - https://youtu.be/_eZn9ZkkeU4): trabalha os conceitos de sociedade disciplinar e sociedade de controle, a partir de Foucault e Deleuze.

07 - A FILOSOFIA A PARTIR DE *BACURAU* (vídeo 01/05 - 10:26 - <https://youtu.be/8EJ9OIUmp9Q>): considerações iniciais e sinopse do filme *Bacurau*.

08 - A FILOSOFIA A PARTIR DE *BACURAU* (vídeo 02/05 - 16:58 -

<https://youtu.be/L8NBP5DaVKM>): aborda problematizações sobre a legitimidade do uso da violência a partir de Walter Benjamin.

09 - A FILOSOFIA A PARTIR DE *BACURAU* (vídeo 03/05 - 7:06 - <https://youtu.be/S-ibctSXCjE>): segue a temática do vídeo anterior, a partir da teoria de John Locke.

10 - A FILOSOFIA A PARTIR DE *BACURAU* (vídeo 04/05 - 22:42 - <https://youtu.be/soXooeZGpOg>): aborda questões sobre a origem da violência e da maldade a partir de vários pensadores, com enfoque em Hannah Arendt.

11 - A FILOSOFIA A PARTIR DE *BACURAU* (vídeo 05/05 - 11:56 - <https://youtu.be/n6LcOLkn8r4>): contém análises dos temas ligados ao neoliberalismo, à biopolítica e ao racismo, a partir de Foucault.

12 - A FILOSOFIA A PARTIR DE *VOCÊ NÃO ESTAVA AQUI* (vídeo 01/04 - 9:59 - https://youtu.be/urLl8h_crbg): considerações iniciais e sinopse do filme *Você não estava aqui* (*Sorry, we missed you*).

13 - A FILOSOFIA A PARTIR DE *VOCÊ NÃO ESTAVA AQUI* (vídeo 02/04 - 14:08 - <https://youtu.be/S0AfrNFLthg>): contém abordagens dos temas do trabalho e da alienação a partir de Hegel e Marx.

14 - A FILOSOFIA A PARTIR DE *VOCÊ NÃO ESTAVA AQUI* (vídeo 03/04 - 16:56 - <https://youtu.be/XEu7grVtzlo>): apresenta os conceitos de uberização e precariado, abordando análises de Guy Standing.

15 - A FILOSOFIA A PARTIR DE *VOCÊ NÃO ESTAVA AQUI* (vídeo 04/04 - 8:59 - <https://youtu.be/AoJX0fQTnRU>):- Trata da abordagem do conceito de sociedade do cansaço a partir da filosofia de Byung-Chul Han.

5.4 Avaliação do produto

Com a finalização dos vídeos, partiu-se para o processo de avaliação do produto educacional. Levando-se em conta as incertezas que se vive quanto ao retorno das aulas presenciais, devido à situação de distanciamentos sociais imposta pela pandemia da Covid-19, optou-se por considerar a aplicação e a avaliação do produto, a partir de questionário (Apêndice B) enviado aos próprios professores de filosofia participantes da primeira etapa da coleta de dados.

Os professores, já cientes da natureza e dos objetivos da pesquisa, foram novamente convidados a realizar a análise e avaliação do produto, respondendo ao segundo questionário, que seguiu os mesmos moldes de aplicação do primeiro,

consistindo de questões fechadas e abertas por meio da plataforma *Google Forms*, embasado nos seguintes critérios: a) atratividade; b) compreensão; c) aceitação; d) envolvimento; e) possível mudança de ação (LEITE, 2018). A esses critérios acrescentou-se uma seção referente ao alcance de objetivos, formulando-se questões acerca da possibilidade do produto contribuir a aspectos do ensino de filosofia e da FHI, uma vez que se tornou inviável a aplicação do produto em sala de aula, de modo a se poder ter uma visão mais nítida de seu impacto.

Foram enviados convites a todos os mesmos 24 professores referidos na fase da pesquisa de campo, e informado que a atividade de avaliação do produto educacional consistia em assistir aos vídeos (postados provisoriamente em uma pasta compartilhada do *Google Drive*) e responder ao questionário via *Google Forms*. Teve-se o retorno de 10 professores. Compreende-se que a tarefa de avaliação exigiu bem mais dos professores do que a da pesquisa, uma vez que só para assistir aos vídeos era necessário demandar um tempo de aproximadamente 3 horas e 40 minutos (a duração total dos vídeos). Por esse motivo, provavelmente, é que se teve um retorno menor. Contudo, acredita-se que o *feedback* obtido foi de qualidade, possibilitando a realização de uma avaliação a contento.

Foi apresentado um total de 20 questões de múltipla escolha, distribuídas em 6 seções, sendo que cada seção continha espaço para considerações por escrito, mais uma questão final a respeito de sugestões de melhorias em relação ao produto. As questões de múltipla escolha foram dispostas num formato de escala Likert¹⁷, tendo opções entre os grandezas de 1 a 5, que representavam, conforme o caso, maior ou menor adequação aos critérios apresentados. Em outras palavras, em todas as questões, quanto maior o valor, melhor a avaliação do aspecto em questão. A plataforma para aplicação do questionário, o *Google Forms*, garantiu o anonimato aos professores participantes, os quais são designados a seguir pela letra “P” seguida de um número (P1, P2, P3...). A seguir apresenta-se a análise e interpretação das questões.

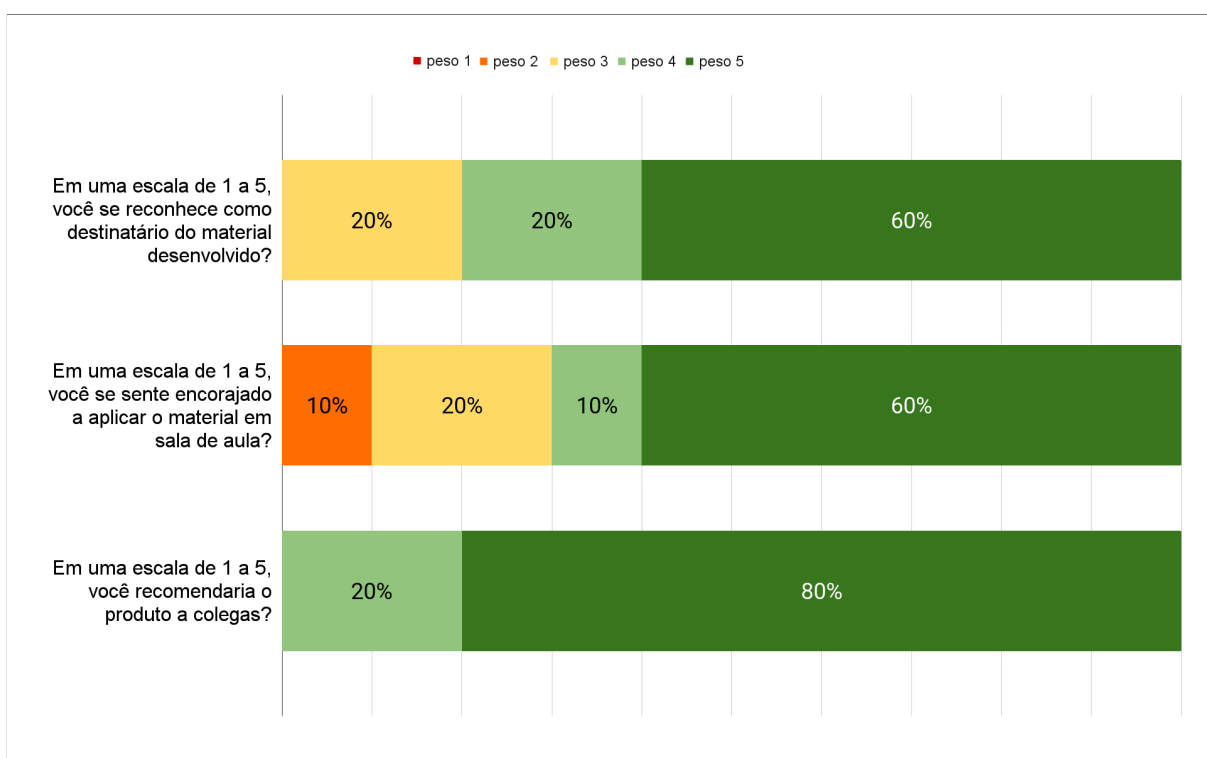
5.5 Análise da avaliação e aprimoramento do produto

Quanto à questão sobre a atratividade do produto, a maioria dos respondentes avaliou de maneira positiva, tendo 60% atribuído peso 5 e 30% peso

¹⁷ A escala Likert é um tipo de escala de resposta psicométrica usada habitualmente em questionários, sendo a mais usada em pesquisas de opinião.

4. Nas questões relativas ao envolvimento, a maioria fez uma avaliação positiva do produto educacional. Sessenta por cento dos respondentes se reconheceram como destinatários do material desenvolvido, conferindo peso 5 ao nível de envolvimento; 20%, peso 4 e 30%, peso 3 (sem gráfico). Quando perguntados se se sentem encorajados a aplicar o material em sala de aula, 60% respondeu 5, numa escala de 1 a 5; 10%, 4; 20%, 3 e 10%, 2 (sem gráfico). A interpretação destas respostas parece um tanto ambígua, o que talvez possa indicar que a questão não tenha sido muito precisa. Alguém pode ter se sentido pouco encorajado em aplicar o material, ou por considerá-lo não apropriado, ou por não se considerar preparado. Dessa forma, a avaliação sobre essa questão parece indefinida. A questão seguinte talvez possa nos ajudar a compreender melhor esta última. Quando perguntados se recomendariam o produto a colegas, 80% indicaram 5 e 20%, 4 na mesma escala (figura 7). Diante disso, conclui-se que os professores respondentes avaliaram o produto positivamente, visto que recomendariam muito o produto aos colegas. As considerações por extenso sobre a seção “envolvimento”, também indicam uma avaliação positiva. Nota-se que apenas P10 manifestou não ter assistido a todos os vídeos, tendo feito uma avaliação apenas a partir de parte do material (quadro 2).

Figura 7 - Questões sobre envolvimento



Fonte: Autores, 2021.

Quadro 2 - Considerações sobre a seção "Envolvimento"

P1 - Análise bem desenvolvida.

P5 - Os materiais apresentados realizam uma interlocução profunda e ampla entre temas tratados pelo cinema e as questões centrais da filosofia, apresentadas em sua história. Além de clareza na apresentação contexto e das reflexões, há uma excelente interatividade entre as formas de pensamento humano, tanto a proposta pelos filmes escolhidos quanto pelos autores da filosofia intepretados.

P7 - Considero o material muito interessante como suporte para professores de filosofia, particularmente professores de ensino médio.

P9 - O material desenvolvido apresenta muita qualidade. Explora o potencial filosófico dos filmes com rigor e abrangência. A exposição do apresentador mesclada com exibição de trechos dos filmes, com mapas conceituais, imagens de autores e excertos de textos, etc, além de enriquecerem a abordagem, conferem dinamismo à narrativa tornando-a atrativa.

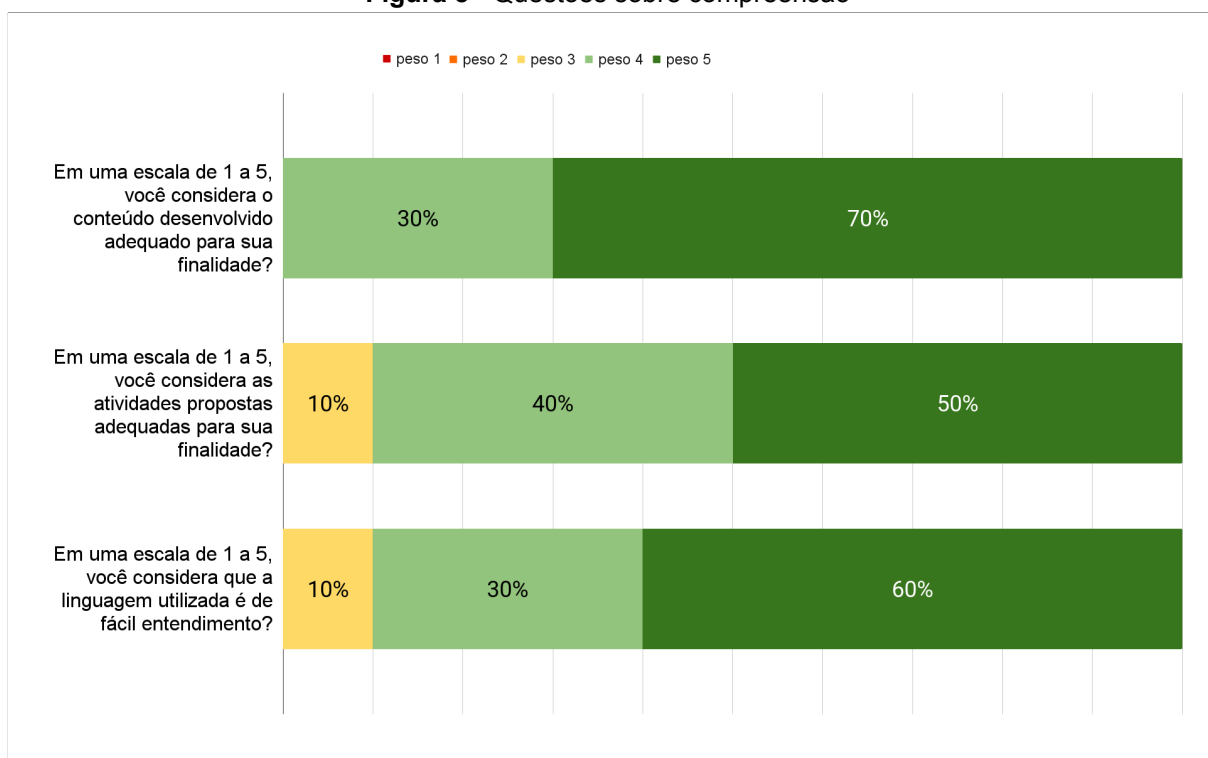
P10 - Não consegui olhar todos os materiais, mas o que vi, gostei.

Fonte: Autores, 2021.

No tocante à compreensão do produto, 70% consideraram o conteúdo desenvolvido muito adequado à sua finalidade, atribuindo peso 5, enquanto 30% conferiram peso 4. Ao quesito sobre a adequação das atividades propostas à finalidade do produto, 50% deram peso 5, 40%, peso 4 e 10%, peso 3. Acerca da linguagem utilizada no material desenvolvido, 60% consideraram-na de fácil entendimento com peso 5, sendo que 30% definiram peso 4 e 10%, peso 3. Nas considerações por escrito, foram salientados alguns pontos que poderiam ser levados em conta para possíveis melhorias no produto, sobretudo em relação à linguagem utilizada. P4, que atribuiu peso 3 a este quesito, justificou dizendo que há uma grande variedade em relação à capacidade de compreensão dos estudantes sobre temas complexos, devido, principalmente, às diferenças de faixa etária que abrangem o ensino médio técnico. P5 e P9, ambos tendo definido peso 5, aparentemente indicaram visões diversas. Enquanto o primeiro afirmou que “os materiais possibilitam uma boa iniciação nos temas da filosofia e a na cultura cinematográfica”, o segundo já apontou que eles apresentam boa compreensão a quem já possui “algum contato com as temáticas e autores mencionados”. Realmente, reconhece-se que os vídeos exigem diversos graus de capacidade de análise, alguns sendo mais introdutórios, enquanto outros aprofundam as reflexões, exigindo uma introdução prévia nos assuntos ou autores abordados. No entanto,

tendo presente a diversidade de estudantes com que os professores se deparam em sala de aula, ficaria a cargo destes a avaliação da adequação ou não da utilização de cada vídeo. Como salientado na seção 5.1, o produto educacional desenvolvido não pretende ser um material autodidático, que prescinde da atuação do professor em sala de aula.

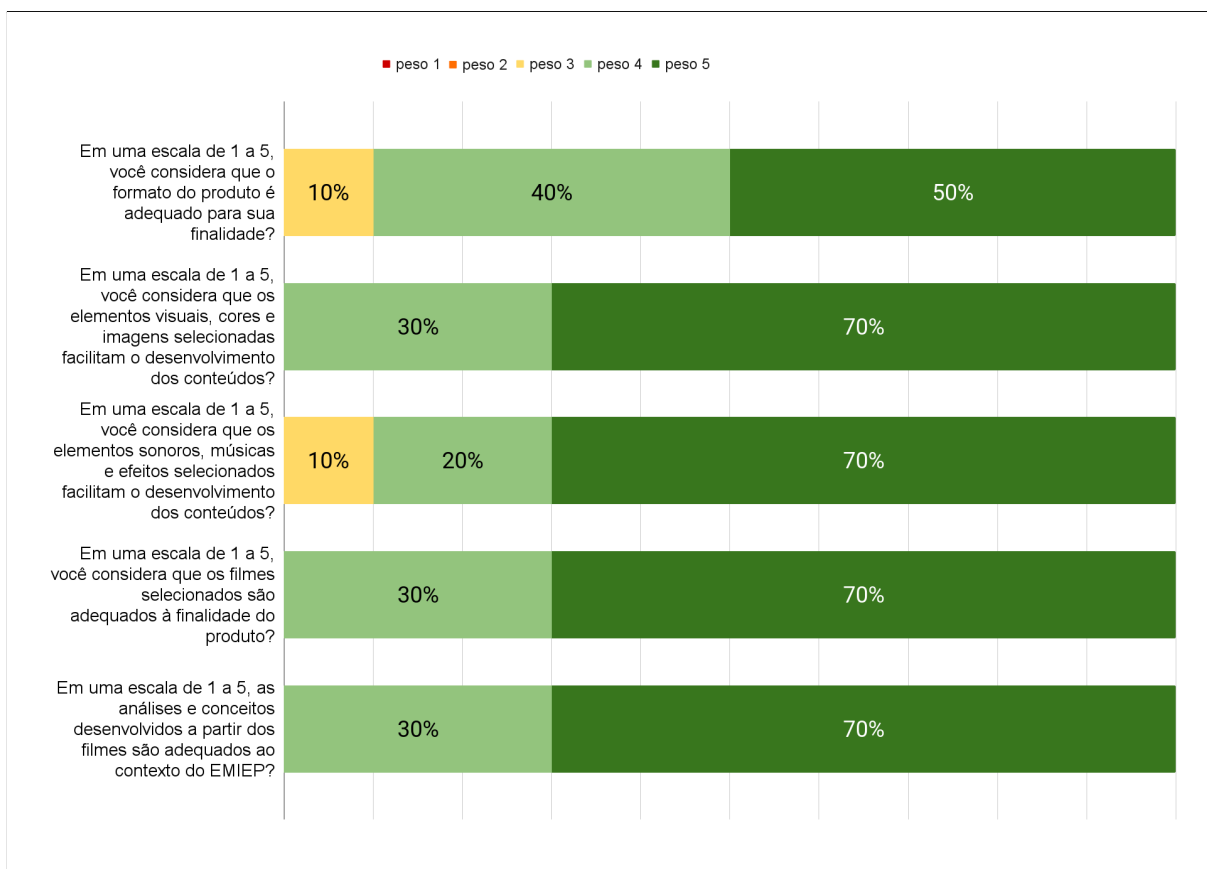
Figura 8 - Questões sobre compreensão



Fonte: Autores, 2021.

Na seção de questões a respeito da aceitação, quando perguntado se os professores consideram o formato do produto adequado para sua finalidade, 50% responderam peso 5, 40%, peso 4 e 10%, peso 3. Quanto à facilitação para o desenvolvimento dos conteúdos dos elementos visuais, cores, imagens e dos elementos sonoros empregados no produto e à adequação dos filmes selecionados e das análises e conceitos desenvolvidos ao contexto do EMIEP, 70% dos respondentes assinalaram peso 5, como verifica-se na figura 9. Nas considerações por extenso, destaca-se a de P9 “O formato e o conteúdo dos materiais são apropriados ao EMIEP, o que indica boa possibilidade de aceitação. Talvez alguns vídeos poderiam [sic] ter o tempo reduzido, sem prejuízo ao conteúdo e qualidade da abordagem, podendo gerar, assim, maior aceitação”.

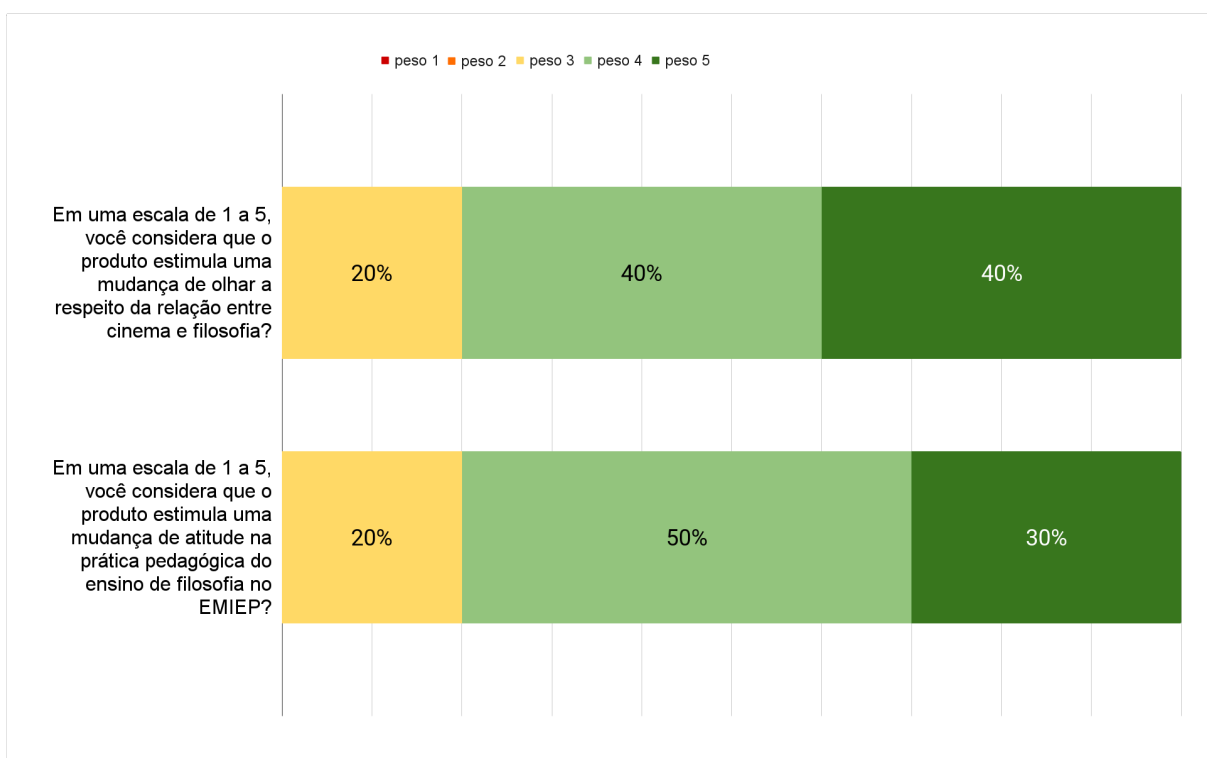
Figura 9 - Questões sobre aceitação



Fonte: Autores, 2021.

Em relação à questão sobre a mudança de olhar a respeito da relação entre cinema e filosofia que o produto seria capaz de estimular, 40% dos respondentes indicaram peso 5, enquanto os demais assinalaram pesos 4 e 3, 40% e 20% respectivamente. Sobre a questão do produto estimular uma alteração de atitude na prática pedagógica do ensino de filosofia no EMIEP, 30% marcaram peso 5, 50%, peso 4 e 20%, peso 3 (figura 10). Nas considerações por escrito acerca da mudança de atitudes (quadro3), P1 salientou que o produto seria “válido segundo a lógica de um público já reflexivo”, indicando que os estudantes já deveriam ter sido iniciados na capacidade de reflexão filosófica, o que leva à questão já discutida na seção sobre a compreensão do produto. Em contrapartida, P10 afirmou que o produto “desenvolve a reflexão”. P5 e P9 enfatizaram que o produto instiga a iniciativa de se desenvolver novas estratégias de ensino de filosofia.

Figura 10 - Questões sobre mudança de atitudes



Fonte: Autores, 2021.

Quadro 3 - Considerações sobre a seção "Mudanças de atitude"

P1 - Válido segundo a lógica de um público já reflexivo.

P5 - Os produtos instigam novas iniciativas para que seja desenvolvido um pensar filosófico por parte das novas gerações.

P9 - As abordagens sobre os filmes produzem problematizações e novos olhares. Desta forma, surpreende a quantidade de temas e questões que os filmes podem suscitar. Isso certamente tem grande potencial para "mudança de atitude", seja para promoção de novas estratégias pedagógicas por parte do docente, seja para estimular uma nova disposição dos estudantes ao relacionarem-se com o cinema.

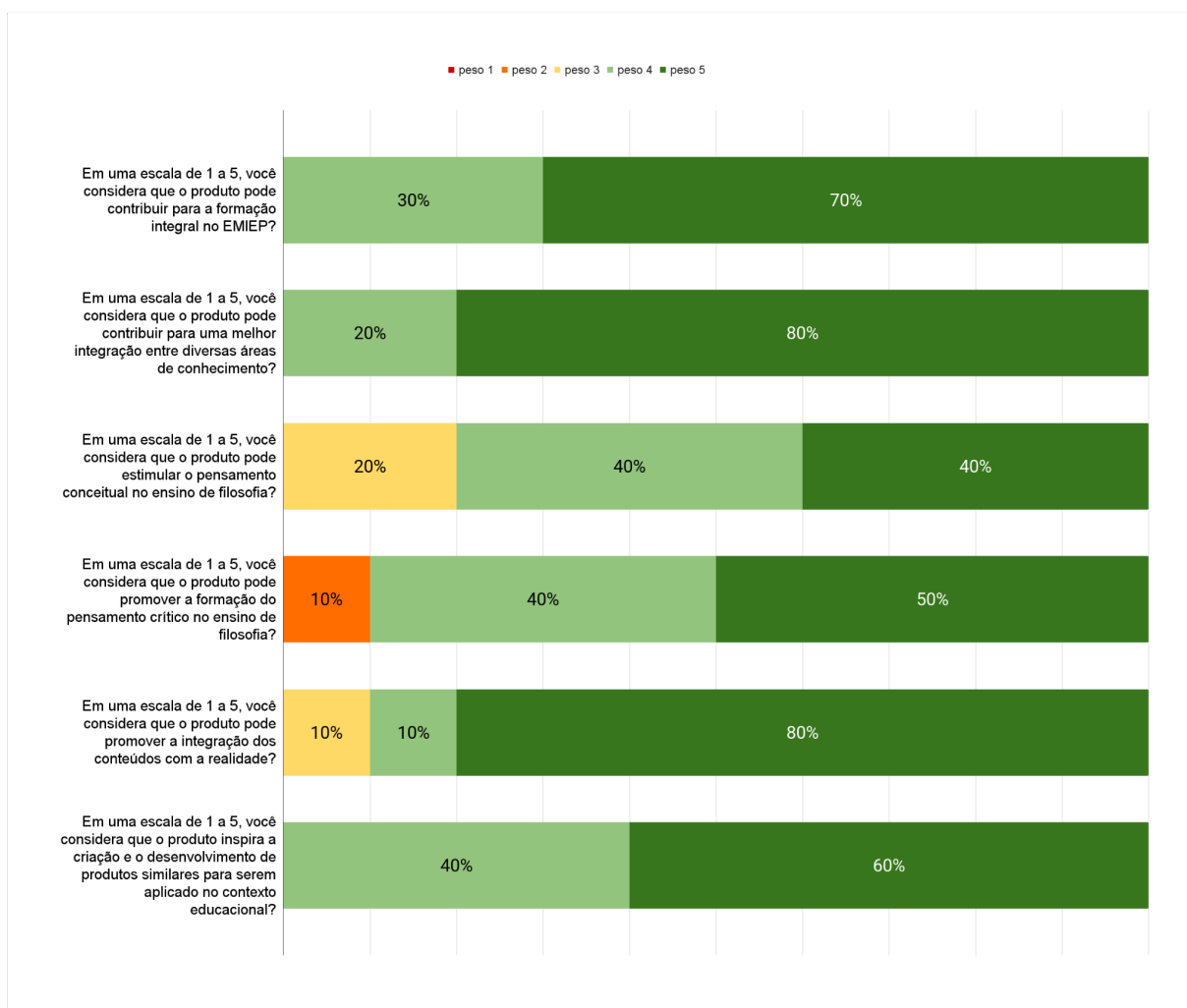
P10 - Desenvolve a reflexão.

Fonte: Autores, 2021.

Nas questões referentes ao alcance dos objetivos, percebe-se que a avaliação geral dos respondentes em relação ao produto tende a ser positiva, como indicam os gráficos da figura 11. De maneira geral, avaliou-se positivamente que o produto possa contribuir para a formação integral no EMIEP, para uma melhor integração entre as diversas áreas do conhecimento e dos conteúdos com a

realidade e para a promoção do pensamento conceitual e crítico no ensino de filosofia. Também destaca-se que o produto inspira a criação e o desenvolvimento de produtos similares para serem aplicados no contexto educacional.

Figura 11 - Questões sobre alcance dos objetivos



Fonte: Autores, 2021.

A respeito das considerações por escrito em relação ao alcance dos objetivos, cabem algumas colocações. P1 escreveu “Perfeito segundo lógica expositiva de ensino de filosofia”. Esta menção talvez dê a entender que o produto pretendesse ser um material autodidático, sem depender da atuação do professor em sala de aula no estímulo da reflexão, da problematização, da discussão e das atividades de produção conceitual. Por se colocar como uma ferramenta à serviço do professor, compreende-se que o produto possa ser direcionado a um ensino com enfoque numa metodologia mais tradicional ou expositiva, visando o mero repasse

de conteúdos, ou utilizando uma didática mais participativa e dialógica, focada na construção do conhecimento por meio da atividade conceituadora. No entanto, ressalta-se que o próprio produto, a partir do vídeo de abertura, procura esclarecer acerca das suas finalidades e da concepção de ensino que guiou sua concepção.

Já P9, declara que considera que os materiais irão alcançar os objetivos, porém ressalta sobre a importância da aplicação do produto com a finalidade de “aprimoramento a partir da coleta de dados sobre a recepção dos estudantes”. P10 também observa que as questões referem-se a “possibilidades”. Reconhece-se que a aplicação do produto em sala de aula seria muito valiosa, pois permitiria testá-lo com mais precisão e obter informações sobre limitações e necessidades de melhorias. No entanto, aponta-se anteriormente que, devido à situação da pandemia da Covid-19, que impôs o ensino remoto, a aplicação em sala de aula se tornou inviável no momento.

Foi perguntado aos participantes da avaliação, quais sugestões teriam para a melhoria do produto e o que modificariam nele (quadro 4). Obteve-se 8 respostas, das quais 4 elogiaram o produto e não sugeriram modificações e uma afirmou necessitar saber em quantas aulas cada produto seria trabalhado. Quanto a isso, salienta-se que não era propósito do produto determinar quais vídeos seriam aplicados, nem a duração das aulas envolvendo as atividades com filmes, ficando essas decisões a critério do(a) professor(a), que levaria em consideração o planejamento da disciplina e a realidade de cada turma. Sobre as sugestões, foi apontado o seguinte: “formato dialogal, mais investigativo compartilhado sobre produtos culturais relevantes ao público” (P1); “dinamizar um pouco a narrativa, de forma que a explicação, que é muito boa, busque a aproximação ao expectador, falando diretamente a ele e cativando sua atenção” (P9); e “os materiais trariam melhores resultados se partissem das realidades mais próximas dos estudantes” (P10). Entende-se que P1 e P9 indicam melhorias quanto às circunstâncias que na seção 5.3 convenciamos chamar de “comentários”. Neles aparecia a figura do orador fazendo comentários e explicações, sem movimentos da câmera e a presença de outros elementos complementares à fala. Constatou-se que realmente esses momentos poderiam se tornar um tanto massantes devido à falta de uma maior dinâmica na fala e na ausência de elementos como imagens e palavras escritas complementares às explicações, sem contar que alguns “comentários” ficaram muito longos. Para tentar sanar, ao menos em parte, esse problema, fez-se

algumas alterações nos vídeos, inserindo-se imagens, palavras de destaque e trechos de filmes intercalados às falas do orador, como também movimentos da câmera no momento da reedição do material, com a finalidade de dar maior dinamismo nesses momentos. Não foi possível regravar as falas, de modo a alterar a dinâmica da apresentação, devido às limitações de tempo, porém, essa sugestão fica para uma possível reelaboração do material ou produção de outros vídeos.

P1 também se refere a “produtos culturais relevantes ao público” e P10 a “realidades mais próximas dos estudantes”. Isso talvez possa indicar que o produto possa ter falhado justamente em um dos objetivos a que se propôs, que é a integração dos conteúdos à realidade, que foi objeto de questão anterior, à qual P1 indicou peso 3 e P10 peso 5, junto com 80% dos respondentes. Como P10 havia afirmado não ter assistido a todos os vídeos, não se pode saber se a sua impressão se estenderia à totalidade do material ou apenas a uma parte. Entretanto, sua avaliação sobre o referido aspecto foi bastante positiva. Já a avaliação de P1 parece realmente apontar para uma melhoria nesse aspecto, o que poderá ser considerado na produção de futuros materiais.

Quadro 4 - Quais suas sugestões de melhoria para o produto? O que você modificaria nele?

P1 - Formato dialogal, mais investigativo compartilhado sobre produtos culturais relevantes ao público.

P2 - Achei o material excelente! Parabéns Rodrigo pelo trabalho desenvolvido e Ana Sara pela orientação.

P4 - Para responder a essa pergunta eu precisaria saber em quantas aulas cada produto seria trabalhado.

P5 - O material é excelente. Para os propósitos do produto, não iria modificar.

P6 - Parabéns pelo seu trabalho. Ficou excelente!

P8 - Não modificaria nada. Embora não entenda muito de cinema, achei o produto interessantíssimo e muito criativo.

P9 - O produto apresenta roteiros e textos de qualidade e adequados à realidade do EMIEP. Minha única sugestão seria em dinamizar um pouco a narrativa, de forma que a explicação, que é muito boa, busque a aproximação ao expectador, falando diretamente a ele e cativando sua atenção. De qualquer forma, considero o material desenvolvido muito bom.

P10 - Penso que os materiais trariam melhores resultados se partissem das realidades mais próximas dos estudantes.

Por fim, a validação do produto educacional será realizada pela Banca Examinadora de defesa do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Na sequência, ele será submetido ao arquivamento no Repositório Educapes, portal de objetos educacionais abertos. O produto educacional obteve registro para publicização vinculado ao sistema internacional de informação pelo International Standard Book Number (ISBN), sob o número 978-65-86734-59-1.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo de formação a que deve estar pautado o EMIEP precisa ser mais abrangente que a mera preparação para a laboralidade, compreendendo a FHI. Examinando as concepções e os conceitos relacionados à EPT, entendeu-se que as práticas pedagógicas devem estar em consonância a FHI, de modo que a ação do professor em sala de aula seja dirigida de maneira intencional e articulada a um ensino que seja capaz de integrar a realidade e as diferentes áreas do conhecimento, possibilitando ao estudante superar a visão fragmentada e desarticulada com o mundo. Tendo o ensino de filosofia como papel protagonista e fundamental para a FHI, identificou-se alguns princípios que norteiam sua prática nas salas de aula dos IFs, o que deu elementos para conceber um produto educacional voltado às práticas pedagógicas no EMIEP à promoção da FHI.

Na investigação realizada, pode-se analisar com maior profundidade as relações entre o cinema e o ensino de filosofia, observando diferentes concepções acerca do seu uso em sala de aula e elegendo uma forma que estivesse alinhada à promoção de um ensino pautado pela FHI. Sendo o cinema um produto cultural não produzido com intenções didático-pedagógicas, compreendeu-se o papel central do professor na condução de todas as etapas envolvendo filmes em sala de aula. O próprio produto educacional desenvolvido não pretendeu se apresentar como um material auto-didático, que dispensasse a figura do professor e o contexto da escola para a sua aplicação. Nos tempos atuais, em que o ensino remoto se faz bastante presente no dia-a-dia de estudantes e professores, os materiais midiáticos, disponíveis via internet, têm crescido vertiginosamente. Muitos podem ver isso como um sinal de que a escola física e a presença do professor sejam elementos dispensáveis e substituíveis por um ensino automatizado e virtual. Pode-se salientar, que a partir das investigações realizadas e das experiências na produção dos vídeos, essa visão seria bastante equivocada. Logo percebeu-se as limitações do material produzido, não necessariamente no sentido de que ele poderia ter sido feito de uma forma diferente ou melhor, mas de que a própria natureza impessoal do vídeo impede a interação com o estudante e a dialogicidade necessária a todo ato educativo. Assim como um livro, o vídeo é apenas uma ferramenta à disposição do professor e dos estudantes, que são os reais protagonistas da educação.

Não obstante, compreende-se também a relevância das ferramentas educativas e, no caso do atual contexto, marcado pela interatividade e conectividade a partir das mídias digitais, faz-se muitas vezes necessário encontrar meios que possam auxiliar as práticas pedagógicas nas suas funções formativas, no intento de atingir, atrair e dialogar de maneira mais eficaz com as novas gerações, marcadas pela presença ativa da tecnologia e do mundo virtual em suas vidas. Outrossim, percebeu-se que o produto educacional que fora ganhando forma, poderia se apresentar como uma ferramenta interessante se bem aplicada. Infelizmente, não foi possível, devido às circunstâncias de tempo e da situação das escolas em modelo remoto por causa da pandemia, realizar a aplicação do produto nas salas de aula. Reconhece-se que isso daria maiores elementos para o aprimoramento do material desenvolvido. No entanto, esse é um desafio para o futuro, bem como uma possível continuidade na pesquisa e no desenvolvimento de produtos similares.

Verificou-se, também, pela pesquisa para a confecção do produto, que o potencial filosófico presente em filmes é muito rico. Esse fato nos fez modificar algumas intenções iniciais em relação ao formato e à duração dos vídeos. Após realizados alguns estudos dos filmes e temas relacionados à elaboração dos roteiros, decidiu-se focar em apenas três filmes, estendendo as análises de cada um. Mesmo assim, o tempo de duração total dos vídeos ficou muito acima do pretendido, da mesma maneira que o tempo despendido para produzi-los. Isso acabou criando mais dificuldades também para as tarefas de avaliação dos professores participantes da pesquisa e da comissão examinadora. Para um futuro trabalho de pesquisa e produção de material envolvendo o cinema, recomenda-se focar em um número menor de filmes ou em menos aspectos para análise.

Quanto à pesquisa bibliográfica, considerou-se muito pertinente as concepções de Deleuze acerca das relações entre filosofia e cinema, assim como as implicações das teorias deleuzianas para a educação, desenvolvidas sobretudo por Sílvio Gallo. Acredita-se que resida aí uma rica fonte para futuras investigações que pretendam aprofundar-se na problemática envolvendo filosofia, cinema e ensino, bem como de suas contribuições para a FHI.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org.) **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 6. ed. Joinville: Univille, 2006.
- ARANHA, Maria de Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à filosofia. (Manual do professor). 4. ed. São Paulo: Moderna, 2009.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.
- ARISTÓTELES. *Metafísica*. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1973. v. 4.
- ASPIS, Renata Lima; GALLO, Sílvio. **Ensinar filosofia**: um livro para professores. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BASTOS, Wagner Gonçalves; REZENDE FILHO, Luiz Augusto Coimbra de; PASTOR JÚNIOR, Américo de Araujo. Produção de vídeo educativo por licenciandos: um estudo sobre recepção fílmica e modos de leitura. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 39-58, jan-abr. 2015.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 05 jun. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 19 jul 2020.
- BRASIL. Ciências humanas e suas tecnologias. **Orientações curriculares para o ensino médio**. v. 3. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm#art1. Acesso em: 09 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008b Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 15 de maio de 2009.** Dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb001_2009.pdf. Acesso em: 09 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17417&Itemid=866. Acesso em: 06 jun. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno III: o currículo do ensino médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral.** Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 01 ago. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação é Base: ensino médio. 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2018b. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. **Documento Orientador de APCN.** Área 46: ensino. 2019. Disponível em: https://capes.gov.br/images/Criterios_apcn_2019/ensino.pdf. Acesso em: 18 jul 2020.

CABRERA, Julio. **O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes.** Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2012. Recurso digital. Não paginado.

CAMPANER, Sônia. **Filosofia: ensinar e aprender.** São Paulo: Livraria Saraiva, 2012.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. O ensino de Filosofia e discernimento no mundo contemporâneo: questões atuais. **Educação**. v. 40, n. 1, p. 89-100, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644416517>. Acesso em: 04 ago. 2021.

CASTAMAN, Ana Sara *et al.* Práticas pedagógicas inovadoras: considerações de experiências na educação profissional e tecnológica. **VIII Anais do Evidosol/Ciltec** (Edição 2019), Belo Horizonte, V. 8, n. 1, p. 01-07, nov. 2019.

CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Josimar de Aparecido; PASQUALLI, Roberta. Inovações na sala de aula da educação profissional e tecnológica: revendo posições e tendências. *In*: SOUZA, Francisco das Chagas Silva; NUNES, Albino Oliveira. **Temas em educação profissional e tecnológica**. Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia, 2019. p. 99-114.

CASTAMAN, Ana Sara; BORTOLI, Lis Ângela De. Práticas Educativas: relato de experiência na unidade curricular de Engenharia de Software. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v.23, n.1, jan./abr. 2020. p. 32-44.

CASTAMAN, Ana Sara; RODRIGUES, Ricardo. Práticas pedagógicas: experiências inovadoras na Educação Profissional e Tecnológica. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 21, n. 68, p. 393-408, jan./mar. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/27144/24764>>. Acesso em: 09 mar. 2021.

CAVA, Bruno. Deleuze e Cinema (1/42) - Por uma tabela periódica de kinoestruturas. Dirigido e apresentado por Bruno Cava. **Youtube**, 2018. 1 vídeo (29 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zvNEXil4zIM>. Acesso em: 28 jul. 2020.

CERLETTI, Alejandro A. Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica. *In*: KOHAN, Walter O. (org.). **Filosofia: caminhos para o seu ensino**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. p.19-42.

CHAUÍ, Marilena. **Iniciação à filosofia**. Manual do professor. 2. ed. São Paulo: Ática, 2013.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, Maria. **O trabalho como princípio educativo: uma investigação teórico-metodológica (1930-1960)**. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 1990.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 3, n. 3, p. 01-20, 2005a.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos?. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n.1, p. 187-205, jan-abr. 2014.

- CIAVATTA, Maria. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da Educação Profissional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2017.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. São Paulo: Paz e Terra, 2018a.
- DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. São Paulo: n-1 Edições, 2018b.
- DELEUZE, Gilles. **Cinema 2 - A imagem-tempo**. São Paulo: Editora 34, 2018c.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2004.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011
- DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. Edição Kindle.
- FARIA, Maria do Carmo Bettencourt de. **A liberdade esquecida: Fundamentos ontológicos da liberdade no pensamento aristotélico**. São Paulo: Loyola, 1995.
- FERNANDES, Adriana Hoffmann; CORDEIRO, Kelly Maria. O cinema pelo olhar dos jovens: suas relações na escola e nas redes. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 47-62, jan./jun. 2017.
- FERNANDES, Adriana Hoffmann; GARCIA, Pedro Benjamim. O cinema como formação: a escola como mediadora da relação entre jovens e filmes. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 19, n. 2, p. 384-399, abr./jun. 2017.
- FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Acesso em: 01 ago. 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1988.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *In*: MOLL, Jaqueline *et. al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre. Artmed, 2010.
- GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (org.). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GALLO, Sílvio. As múltiplas dimensões do aprender... *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: APRENDIZAGEM E CURRÍCULO, 2012, Florianópolis. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf. Acesso em: 12 dez. 2018.

GALLO, Sílvio. **Filosofia: experiência do pensamento.** (Manual do professor.) 2. ed. São Paulo: Scipione, 2016.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio.** Campinas: Papyrus, 2020. Recurso digital. Não paginado.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 2008.

HEIDEGGER, Martin. **O que é isto, a filosofia?** Tradução: Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1996.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo.** Tradução: Fausto Castilho. Editora da Unicamp, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

IFES - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Anexo do Regulamento do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional.** 2018. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept/anexoregulamentogeral>. Acesso em: 11 jul. 2020.

IFRS - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Sobre o IFRS.** 2019. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/institucional/sobre/>. Acesso em: 27 jul. 2020.

INOCENTE, Luciane; TOMMASINI, Angélica; CASTAMAN, Ana Sara. Metodologias Ativas na Educação Profissional e Tecnológica. **Redin - Revista Educacional Interdisciplinar**, Taquara, v. 7, n. 2, p. 1-10, Out. 2018.

KUENZER, Acácia Zeneida; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. Os Fundamentos políticos e Pedagógicos que norteiam a Implantação da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. *In*: **O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná.** Curitiba: SEED – PR, 2008.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LEITE, Priscila Souza Chisté. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. **Atas do 7º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa.** Fortaleza, v.1, p. 330-339, jul. 2018. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656>. Acesso em: 28 jul. 2020.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidade de superação. *In*: MOLL, Jaqueline *et. al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, out./Dez. 2015.

NASCIMENTO, Ivany Pinto; VIEIRA, Andréa Silva; KIMURA, Patrícia Rodrigues de Oliveira. Desafios e superações na prática pedagógica e na educativa de docentes do ensino fundamental de escolas públicas de Belém. **Anais XI Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)**, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7804_6895.pdf. Acesso em: 08 jul. 2020.

OLIVEIRA, Elisângela dos Santos de; FERREIRA, Eliza Bartolozzi. **O currículo integrado na educação de jovens e adultos: teorias e concepções**. Vitória: Milfontes, 2019. Livro digital. Não paginado.

ORDINI, Nuccio. **A utilidade do inútil: um manifesto**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

PACHECO, Eliezer (org.). **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio: proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Moderna, 2012.

PACHECO, Eliezer. Desvendando os Institutos Federais: identidades e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Vitória, v. 4, n. 1, p. 4-22, 2020.

PARANHOS, Flávio. **Cinema e filosofia**. Edição do Kindle. [2020?]

PASQUALLI, Roberta; VIEIRA, Josimar de Aparecido; CASTAMAN, Ana Sara. Produtos educacionais na formação do mestre em educação profissional e tecnológica. **Educitec**, Manaus, v. 04, n. 07, p.106-120, jun. 2018.

PEREIRA, André Fernandes Rodrigues. **Glossário: 100 palavras para entender a Educação Profissional**. 2020. Produto educacional (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <<https://www.glossariodaept.com/>>. Acesso em: 14 jul. 2021.

PETTERSEN, Bruno. Blade Runner: notas filosóficas sobre a ficção científica. **Pensar-Revista Eletrônica da FAJE**, v. 4, n.1, p. 97-100, 2013. Disponível em: <<https://faje.edu.br/periodicos/index.php/pensar/article/view/2224/2509>>. Acesso em: 09 ago. 2021.

PLATÃO. **A República**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

RAMOS, Marise Nogueira. O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. **Boletim da Educação**, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, n.11, p. 51-60, set. 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 5).

SABADIN, Celso. **A história do cinema para quem tem pressa**. Rio de Janeiro: Valentina, 2018.

SAVATER, Fernando. **O meu dicionário filosófico**. Lisboa: Dom Quixote, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p.152-180. jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Marco Polo Oliveira da. **YouTube, juventude e escola em conexão : a produção da aprendizagem ciborgue**. 2016. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. *In*: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões Críticas**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SUVEYMONKEY. **Calculadora de margem de erro**. 2020. Disponível em: <<https://pt.surveymonkey.com/mp/margin-of-error-calculator/>>. Acesso em: 27 jul. 2020.

TOMAZZETTI, Elisete Medianeira; BENETTI, Claudia Cisiane. Exercício analítico de discursos: Fórum Sul de Coordenadores de Cursos de Filosofia e Simpósio SulBrasileiro sobre Ensino da Filosofia. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 24, maio-out/2015, p. 68-84.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 83, abr. 1992.

VASCONCELLOS, Jorge. **Deleuze e o cinema**. Rio de Janeiro: Moderna, 2006.

APÊNDICE A - MODELO DO QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS PROFESSORES DO IFRS

QUESTIONÁRIO 01 - CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NO EMIEP

*Obrigatório

1. *

Marcar apenas uma oval.

Seguir para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) senhor(a), você está sendo respeitosamente convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado "CINEMA E FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PROMOÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL", cujo objetivo é compreender os fundamentos e as bases conceituais das práticas pedagógicas na Educação Profissional e Tecnológica, com a finalidade de elaborar uma proposta de ensino integrando filosofia e cinema para a promoção da formação humana integral no ensino médio integrado à educação profissional. Este projeto está vinculado ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

A pesquisa será feita no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, com professores atuantes na unidade curricular de filosofia no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Para a coleta de dados serão realizadas duas aplicações de questionários com cada participante da amostra de professores, uma anterior e outra posterior para avaliação da proposta de ensino.

Fui alertado(a) que esta pesquisa apresenta risco mínimo, pois não será realizada nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas, psicológicas e sociais dos indivíduos, não sendo invasiva à intimidade dos mesmos. As atividades desenvolvidas na coleta e análise dos dados estarão comprometidas com a integridade do ser humano na sua totalidade e serão mantidos os critérios éticos de sigilo e confidencialidade dos dados. Porém, caso desperte algum sentimento de angústia, ansiedade ou medo, por exemplo, a pesquisadora estará apta a prestar esclarecimentos e dar suporte imediato, com auxílio de profissional habilitado (ex. psicólogo, assistente social,...). Além disso, diante de qualquer tipo de questionamento ou dúvida poderei realizar o contato imediato com um dos pesquisadores responsáveis pelo estudo que fornecerá os esclarecimentos necessários.

Foi destacado que minha participação no estudo é de extrema importância, uma vez que esta pesquisa pode vir a auxiliar diretamente no processo de ensino e aprendizagem na área de filosofia, a partir da utilização do cinema como prática pedagógica. A partir dos resultados obtidos, será possível disponibilizar informações às escolas que possuem cursos técnico integrado ao ensino médio com relação ao tema desenvolvido, visando a incentivar a utilização do produto educacional em suas ações educativas na área de filosofia. Pretende-se ainda, apresentar os resultados desta investigação a partir de um produto educacional e de um relatório final, bem como artigos que serão publicados em anais de eventos e até mesmo em periódicos especializados.

Estou ciente e me foram assegurados os seguintes direitos:

- da liberdade de retirar o meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isso me traga prejuízo de qualquer ordem;
- da segurança de que não serei identificado(a) e que será mantido caráter confidencial das informações relacionadas à minha privacidade;
- de que serão mantidos todos os preceitos ético-legais durante e após o término da pesquisa, de acordo com a Resolução 466/2016 do Conselho Nacional de Saúde;
- do compromisso de ter acesso às informações em todas as etapas do estudo, bem como aos resultados, ainda que isso possa afetar meu interesse em continuar participando da pesquisa;
- de que não haverá nenhum tipo de despesa ou ônus financeiro, bem como não haverá nenhuma recompensa financeira relacionada à minha participação;
- de que não está previsto nenhum tipo de procedimento invasivo, coleta de material biológico, ou experimento com seres humanos;
- de não responder qualquer pergunta que julgar constrangedora ou inadequada.

A partir do exposto, eu aceito participar da pesquisa intitulada: "CINEMA E FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PROMOÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL". Fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada, bem como sobre a metodologia que será adotada, sobre os riscos e benefícios envolvidos. Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Autorizo o uso dos dados fornecidos por meio dos questionários, de forma anônima, para fins de pesquisa e divulgação do estudo.

2. Informe a data. *

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

3. Você aceita participar da pesquisa intitulada "CINEMA E FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PROMOÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL", após ter sido informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada, bem como sobre a metodologia que será adotada, riscos e benefícios envolvidos? *

Marcar apenas uma oval.

- Aceito *Pular para a pergunta 4*
 Não aceito

PERFIL DO PROFESSOR

4. Gênero:

5. Idade

Marcar apenas uma oval.

- 18 a 25
- 26 a 30
- 31 a 40
- 41 a 50
- 51 a 60
- mais de 60

6. Formação

Marcar apenas uma oval.

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-doutorado

7. Qual seu Campus?

8. Há quanto tempo atua no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP)?

Marcar apenas uma oval.

- 0 a 12 meses
- 13 a 24 meses
- 25 a 36 meses
- Mais de 36 meses
- Não atua, mas já atuou.
- Nunca atuou.

9. Quantos anos de experiência no magistério?

Marcar apenas uma oval.

- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- Mais de 15 anos

CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO INTEGRADA E EMIEP

10. Quais os objetivos do EMIEP de acordo com sua concepção?

Marcar apenas uma oval por linha.

	MUITO IMPORTANTE	IMPORTANTE	POUCO IMPORTANTE	SEM IMPORTÂNCIA
Formar profissionais qualificados para ingressarem no mercado de trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preparar os estudantes para o ENEM e o vestibular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preparar os estudantes para se adaptarem às transformações do mundo contemporâneo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proporcionar formação humana integral, no sentido de abranger todas as dimensões da vida no processo educativo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros (especifique nas considerações sobre a questão).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Considerações sobre a questão anterior.

CONCEPÇÃO SOBRE O PERFIL DOS INSTITUTOS FEDERAIS E DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRADA

12. Você tem conhecimento das Diretrizes Institucionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Parcialmente

13. Considerações sobre a questão anterior.

14. Qual o seu entendimento sobre a principal vantagem do Currículo integrado?

Marcar apenas uma oval por linha.

	MUITO IMPORTANTE	IMPORTANTE	POUCO IMPORTANTE	SEM IMPORTÂNCIA
Possibilidade de se oferecer dois diplomas, um de técnico e outro do Ensino Médio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vantagem de se proporcionar boa preparação para o ENEM ou vestibular e mais qualificação técnica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formar mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proporcionar formação humana integral, contribuindo para a compreensão e a transformação do mundo do trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros (especifique nas considerações sobre a questão).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. No seu entendimento, qual deve ser o perfil do egresso do EMIEP?

16. Qual a sua concepção de formação integrada (omnilateral)?

CONCEPÇÃO DA FILOSOFIA no EMIEP

17. Qual seria o papel da filosofia no EMIEP segundo sua concepção?

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO EMIEP - CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA

18. As suas aulas de filosofia costumam ser trabalhadas a partir de qual enfoque?

Marcar apenas uma oval por linha.

	ENFOQUE ESSENCIAL	ENFOQUE SECUNDÁRIO	ENFOQUE NÃO ABORDADO
A partir de temas filosóficos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A partir de problemas filosóficos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A partir da história da filosofia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A partir de habilidades e competências filosóficas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros (especifique nas considerações sobre a questão).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Considerações sobre a questão anterior.

20. De que formas costuma promover a interdisciplinaridade nas aulas de filosofia?

Marcar apenas uma oval por linha.

	SEMPRE	FREQUENTEMENTE	ALGUMAS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
A partir da elaboração do planos de aulas da disciplina.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Espontaneamente durante as aulas, sempre que surge uma oportunidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De forma integrada ou em conjunto com professores de outras unidades curriculares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizando recursos didáticos que se relacionam com outras áreas do conhecimento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não costuma fazer abordagem interdisciplinar a partir dos conteúdos de filosofia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros (especifique nas considerações sobre a questão).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Considerações sobre a questão anterior.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

22. Que recursos costumam ser utilizados nas aulas de filosofia?

Marcar apenas uma oval por linha.

	SEMPRE	FREQUENTEMENTE	ALGUMAS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
Aula expositiva (com pouca participação dos alunos).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aula expositivo- dialogada; discussões; debates.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leitura e análise de textos clássicos ou didáticos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalhos em grupos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Metodologias Ativas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recursos audiovisuais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros (especifique nas considerações sobre a questão).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Considerações sobre a questão anterior.

24. Qual o nível de participação e interesse dos alunos pelas aulas de filosofia?

Marcar apenas uma oval.

- Plenamente satisfatório.
- Satisfatório.
- Regular.
- Insatisfatório.
- Outro: _____

25. Considerações sobre a questão anterior.

26. Considera o cinema (filmes de vários gêneros em diversas formas de exibição) um recurso pertinente para o ensino de filosofia?

Marcar apenas uma oval.

- Muito pertinente
- Pertinente
- Pouco pertinente
- Não

27. Considerações sobre a questão anterior.

28. Costuma utilizar o cinema nas aulas de filosofia? Como?

Marcar apenas uma oval por linha.

	SEMPRE	FREQUENTEMENTE	ALGUMAS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
Apenas exibição de filmes, sem atividades relacionadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Exibição de filmes (no horário escolar) com realização de atividades relacionadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Indicação de filmes (para assistir em horário extraescolar) como atividade complementar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Indicação de filmes (para assistir em horário extraescolar) com realização de atividades relacionadas na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Menção a filmes como ilustração e exemplificação dos conteúdos abordados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros (especifique nas considerações)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

sobre a
questão).

29. Considerações sobre a questão anterior.

30. Se não costuma utilizar o cinema nas aulas de filosofia, quais os motivos?

Marque todas que se aplicam.

- Não considera um recurso metodológico importante ou interessante.
- Não existe muita relação com os conteúdos trabalhados.
- Não se sente preparado/qualificado para fazer uma atividade envolvendo filmes ou existe uma carência de materiais de apoio.
- Devido à quantidade de conteúdos a serem trabalhados, não sobra tempo para trabalhar com filmes.

Outro: _____

31. Considerações sobre a questão anterior.

32. Quais as finalidades do uso do cinema nas aulas de filosofia?

Marcar apenas uma oval por linha.

	FINALIDADE ESSENCIAL	FINALIDADE SECUNDÁRIA	NÃO É FINALIDADE
Introduzir algum conteúdo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ilustrar ou exemplificar algum conteúdo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Problematizar a realidade a partir do filme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motivar os alunos à discussão dos problemas trazidos pelo filme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compreender a mensagem do filme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros (especifique nas considerações sobre a questão).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33. Considerações sobre a questão anterior.

34. Que tipos de filme são mais utilizados?

Marcar apenas uma oval por linha.

	SEMPRE	FREQUENTEMENTE	ALGUMAS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
Documentários	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Biografias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ficção clássicos, alternativos ou do gênero cult	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lançamentos recentes ou com apelo mais comercial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros (especifique nas considerações sobre a questão).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

35. Considerações sobre a questão anterior.

36. Quais as fontes utilizadas para a escolha dos filmes?

Marcar apenas uma oval por linha.

	SEMPRE	FREQUENTEMENTE	ALGUMAS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
Filmes já conhecidos pelo professor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escolha dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Indicações dos livros didáticos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Indicações em algum site ou blog especializado em cinema e educação ou filosofia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Indicações de outros professores ou conhecidos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros (especifique nas considerações sobre a questão).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

37. Considerações sobre a questão anterior.

38. Quais os critérios para a escolha do filme?

Marcar apenas uma oval por linha.

	SEMPRE	FREQUENTEMENTE	ALGUMAS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
Filmes que sejam mais bem recebidos e assimilados pelos estudantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Filmes que possam proporcionar uma experiência estética e filosófica mais profunda, no sentido de provocar reflexão e mudança de olhar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Filmes que estimulem a curiosidade e o interesse por questões filosóficas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Filmes que estejam ou possam ser relacionados aos conteúdos abordados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Filmes com temas polêmicos e atuais que possam provocar discussões.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(especifique nas considerações sobre a questão).

39. Considerações sobre a questão anterior.

40. Quais atividades costumam acompanhar a exibição do filme?

Marcar apenas uma oval por linha.

	SEMPRE	FREQUENTEMENTE	ALGUMAS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
Dissertação de análise individual.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Questionário sobre o filme e suas relações com o conteúdo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aula expositiva analisando o filme, seus significados e as relações com o conteúdo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relações esporádicas do filme durante as aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discussão livre/espontânea sobre o filme a partir dos pontos de interesse dos alunos, mediada pelo professor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discussão orientada pelo professor a partir de questões ou postos-chaves, previamente planejados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros (especifique nas considerações sobre a questão).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

41. Considerações sobre a questão anterior.

42. O que é importante ser levado em conta na análise de um filme nas aulas de filosofia?

Marcar apenas uma oval por linha.

	MUITO IMPORTANTE	IMPORTANTE	POUCO IMPORTANTE	SEM IMPORTÂNCIA
A atuação dos atores e atrizes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os efeitos de luz, enquadramento, efeitos especiais, trilhas e efeitos sonoros e seus significados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A interpretação das intenções do diretor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A possível mensagem ou lição de vida que o filme pode nos trazer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As interpretações e significados pessoais atribuídos pelos estudantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As possíveis relações que podem ser feitas com os conteúdos de filosofia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A(s) ideologia(s) presente(s) no filme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A problematização das situações trazidas pelo filme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O deslocamento do olhar que a experiência com o filme pode proporcionar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

pertinentes a nossa realidade (social, política, ética, existencial) abordados pelo filme.

As contribuições do filme para uma melhor compreensão da realidade.

As contribuições do filme para a problematização e desconstrução do conhecimento que temos da realidade.

Contextualização do filme.

Questões hipotéticas sobre os desfechos do filme.

Outros (especifique nas considerações sobre a questão).

43. Considerações sobre a questão anterior.

44. Como você classifica de modo geral as experiências envolvendo filmes frente a outras práticas pedagógicas no ensino de filosofia?

Marcar apenas uma oval.

- Mais significativas
 Igualmente significativas
 Menos significativas

45. Considerações sobre a questão anterior.

46. Quanto às contribuições das atividades envolvendo cinema nas aulas de filosofia, avalie os seguintes aspectos:

Marcar apenas uma oval por linha.

	MUITA CONTRIBUIÇÃO	ALGUMA CONTRIBUIÇÃO	POUCA OU NENHUMA CONTRIBUIÇÃO
Aprendizagem dos conteúdos trabalhados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estímulo ao diálogo e à socialização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estímulo ao pensamento crítico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contribuição à atividade conceitual da filosofia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estímulo do interesse e curiosidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mudanças de perspectivas na visão da realidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perspectiva interdisciplinar da realidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compreensão da realidade social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros (especifique nas considerações sobre a questão).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

47. Considerações sobre a questão anterior.

48. Se considerar pertinente, descreva brevemente outros aspectos que julga importantes nas atividades envolvendo cinema no ensino de filosofia.

DIFICULDADES, POSSIBILIDADES E DEMANDAS

49. Quais dificuldades se apresentam nas práticas envolvendo cinema nas aulas de filosofia?

Marcar apenas uma oval por linha.

	SEMPRE	FREQUENTEMENTE	ALGUMAS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
Falta de interesse e motivação dos alunos para assistir aos filmes propostos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falta de interesse e motivação dos alunos para as atividades vinculadas aos filmes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldades em encontrar filmes que tenham relações com os conteúdos de filosofia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldades em analisar o filme, fazendo relações pertinentes e interessantes com os conteúdos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falta de recursos na escola para assistir aos filmes pretendidos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros (especifique nas considerações)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

sobre a
questão).

50. Considerações sobre a questão anterior.

51. Você tem conhecimento ou utiliza algum desses recursos: livros, revistas, blogs ou sites especializados em analisar filmes sob uma perspectiva filosófica? Como você os avalia?

52. Que recursos poderiam ser úteis para melhorar as práticas pedagógicas envolvendo o cinema no ensino de filosofia?

Marcar apenas uma oval por linha.

	MUITO ÚTIL	ÚTIL	POUCO ÚTIL	SEM UTILIDADE
Blogs com sugestões de filmes analisados sob uma perspectiva filosófica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sequências didáticas envolvendo atividades com filmes no ensino de filosofia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Canal de vídeos direcionado a professores e estudantes com sugestões de filmes analisados sob uma perspectiva filosófica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Manuais didáticos sobre como desenvolver um trabalho pedagógico a partir de filmes nas aulas de filosofia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros (especifique nas considerações sobre a questão).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

53. Considerações sobre a questão anterior.

APÊNDICE B - MODELO DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) senhor(a), você está sendo respeitosamente convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado "CINEMA E FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PROMOÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL", cujo objetivo é compreender os fundamentos e as bases conceituais das práticas pedagógicas na Educação Profissional e Tecnológica, com a finalidade de elaborar uma proposta de ensino integrando filosofia e cinema para a promoção da formação humana integral no ensino médio integrado à educação profissional. Este projeto está vinculado ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

A pesquisa será feita no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, com professores atuantes na unidade curricular de filosofia no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Para a coleta de dados serão realizadas duas aplicações de questionários com cada participante da amostra de professores, uma anterior e outra posterior para avaliação da proposta de ensino.

Fui alertado(a) que esta pesquisa apresenta risco mínimo, pois não será realizada nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas, psicológicas e sociais dos indivíduos, não sendo invasiva à intimidade dos mesmos. As atividades desenvolvidas na coleta e análise dos dados estarão comprometidas com a integridade do ser humano na sua totalidade e serão mantidos os critérios éticos de sigilo e confidencialidade dos dados. Porém, caso desperte algum sentimento de angústia, ansiedade ou medo, por exemplo, a pesquisadora estará apta a prestar esclarecimentos e dar suporte imediato, com auxílio de profissional habilitado (ex. psicólogo, assistente social,...). Além disso, diante de qualquer tipo de questionamento ou dúvida poderei realizar o contato imediato com um dos pesquisadores responsáveis pelo estudo que fornecerá os esclarecimentos necessários.

Foi destacado que minha participação no estudo é de extrema importância, uma vez que esta pesquisa pode vir a auxiliar diretamente no processo de ensino e aprendizagem na área de filosofia, a partir da utilização do cinema como prática pedagógica. A partir dos resultados obtidos, será possível disponibilizar informações às escolas que possuem cursos técnico integrado ao ensino médio com relação ao tema desenvolvido, visando a incentivar a utilização do produto educacional em suas ações educativas na área de filosofia. Pretende-se ainda, apresentar os resultados desta investigação a partir de um produto educacional e de um relatório final, bem como artigos que serão publicados em anais de eventos e até mesmo em periódicos especializados.

Estou ciente e me foram assegurados os seguintes direitos:
da liberdade de retirar o meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isso me traga prejuízo de qualquer ordem;
da segurança de que não serei identificado(a) e que será mantido caráter confidencial das informações relacionadas à minha privacidade;
de que serão mantidos todos os preceitos ético-legais durante e após o término da pesquisa, de acordo com a Resolução 466/2016 do Conselho Nacional de Saúde;
do compromisso de ter acesso às informações em todas as etapas do estudo, bem como aos resultados, ainda que isso possa afetar meu interesse em continuar participando da pesquisa;
de que não haverá nenhum tipo de despesa ou ônus financeiro, bem como não haverá nenhuma recompensa financeira relacionada à minha participação;
de que não está previsto nenhum tipo de procedimento invasivo, coleta de material biológico, ou experimento com seres humanos;
de não responder qualquer pergunta que julgar constrangedora ou inadequada.

A partir do exposto, eu aceito participar da pesquisa intitulada: "CINEMA E FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PROMOÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL". Fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada, bem como sobre a metodologia que será adotada, sobre os riscos e benefícios envolvidos. Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Autorizo o uso dos dados fornecidos por meio dos questionários, de forma anônima, para fins de pesquisa e divulgação do estudo.

1. Informe a data. *

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

2. Você concorda em participar da pesquisa intitulada "CINEMA E FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PROMOÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL", após ter sido informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada, bem como sobre a metodologia que será adotada, riscos e benefícios envolvidos? *

Marcar apenas uma oval.

Aceito

Pular para a seção 3 (AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL POR CRITÉRIOS)

Não aceito

AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL POR CRITÉRIOS

As questões a seguir devem ser respondidas com base em sua análise e avaliação do produto educacional proposto pelo pesquisador sob a perspectiva de um sujeito potencialmente alvo de sua implementação.

ATRATIVIDADE

3. Em uma escala de 1 a 5, considerando a ATRATIVIDADE do material, qual sua avaliação geral sobre o produto?

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5		
pouco atrativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito atrativo

ENVOLVIMENTO

Quanto ao seu ENVOLVIMENTO, considere as próximas perguntas:

4. Em uma escala de 1 a 5, você se reconhece como destinatário do material desenvolvido?

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5		
reconhece-se pouco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	reconhece-se muito

5. Em uma escala de 1 a 5, você se sente encorajado a aplicar o material em sala de aula?

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5		
pouco encorajado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito encorajado

6. Em uma escala de 1 a 5, você recomendaria o produto a colegas?

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5		
recomendaria pouco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	recomendaria muito

7. Considerações sobre a seção "ENVOLVIMENTO".

COMPREENSÃO

Quanto a sua COMPREENSÃO, considere as próximas perguntas.

8. Em uma escala de 1 a 5, você considera o conteúdo desenvolvido adequado para sua finalidade?

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	
pouco adequado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito adequado

9. Em uma escala de 1 a 5, você considera as atividades propostas adequadas para sua finalidade?

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	
pouco adequadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito adequadas

10. Em uma escala de 1 a 5, você considera que a linguagem utilizada é de fácil entendimento?

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	
difícil entendimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	fácil entendimento

11. Considerações sobre a seção "COMPREENSÃO".

ACEITAÇÃO

Quanto a sua ACEITAÇÃO, considere as próximas perguntas:

12. Em uma escala de 1 a 5, você considera que o formato do produto é adequado para sua finalidade?

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	
pouco adequado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito adequado

13. Em uma escala de 1 a 5, você considera que os elementos visuais, cores e imagens selecionadas facilitam o desenvolvimento dos conteúdos?

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	
facilitam pouco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	facilitam muito

14. Em uma escala de 1 a 5, você considera que os elementos sonoros, músicas e efeitos selecionados facilitam o desenvolvimento dos conteúdos?

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	
facilitam pouco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	facilitam muito

15. Em uma escala de 1 a 5, você considera que os filmes selecionados são adequados à finalidade do produto?

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
pouco adequados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito adequados

16. Em uma escala de 1 a 5, as análises e conceitos desenvolvidos a partir dos filmes são adequados ao contexto do EMIEP?

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
pouco adequados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito adequados

17. Considerações sobre a seção "ACEITAÇÃO".

MUDANÇAS DE ATITUDES

Quanto à MUDANÇAS DE ATITUDES, considere as próximas perguntas:

18. Em uma escala de 1 a 5, você considera que o produto estimula uma mudança de olhar a respeito da relação entre cinema e filosofia?

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
estimula pouco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	estimula muito

19. Em uma escala de 1 a 5, você considera que o produto estimula uma mudança de atitude na prática pedagógica do ensino de filosofia no EMIEP?

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	
estimula pouco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	estimula muito

20. Considerações sobre a seção "MUDANÇAS DE ATITUDE".

ALCANCE DOS OBJETIVOS

Quanto ao ALCANCE DOS OBJETIVOS, considere as próximas perguntas:

21. Em uma escala de 1 a 5, você considera que o produto pode contribuir para a formação integral no EMIEP?

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	
pouca contribuição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muita contribuição

22. Em uma escala de 1 a 5, você considera que o produto pode contribuir para uma melhor integração entre diversas áreas de conhecimento?

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	
pouca contribuição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muita contribuição

23. Em uma escala de 1 a 5, você considera que o produto pode estimular o pensamento conceitual no ensino de filosofia?

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
estimula pouco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	estimula muito

24. Em uma escala de 1 a 5, você considera que o produto pode promover a formação do pensamento crítico no ensino de filosofia?

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
promove pouco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	promove muito

25. Em uma escala de 1 a 5, você considera que o produto pode promover a integração dos conteúdos com a realidade?

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
promove pouco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	promove muito

26. Em uma escala de 1 a 5, você considera que o produto inspira a criação e o desenvolvimento de produtos similares para serem aplicados no contexto educacional?

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
inspira pouco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	inspira muito

27. Considerações sobre a seção "ALCANCE DOS OBJETIVOS".

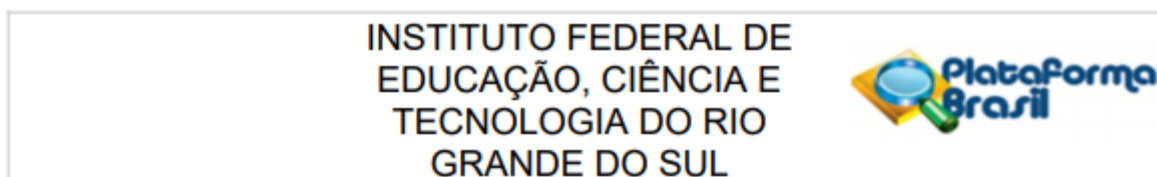
MUDANÇAS E MELHORIAS

28. Quais suas sugestões de melhoria para o produto? O que você modificaria nele?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO CEP

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: CINEMA E FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PROMOÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Pesquisador: RODRIGO MAGARINUS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 35793520.0.0000.8024

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO RIO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.186.474

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa objetiva a compreender os fundamentos e as bases conceituais das práticas pedagógicas na Educação Profissional e Tecnológica, com a finalidade de elaborar uma proposta de ensino integrando filosofia e cinema para a promoção da formação humana integral no ensino médio integrado à educação profissional (EMIEP). A investigação é de natureza aplicada, a partir de uma abordagem quali-quantitativa. Em relação aos seus objetivos, o estudo é do tipo exploratório. Quanto ao delineamento, com base nos procedimentos técnicos adotados para a coleta e a análise dos dados, se caracteriza como bibliográfica, eletrônica e documental. Considera-se o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul como o campo de atuação e o seu universo os professores da área de Filosofia que atuam no EMIEP. Os dados serão coletados por meio de questionário online semi-estruturado. A análise das informações será de conteúdo por categoria e descritiva dos dados.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender os fundamentos e as bases conceituais das práticas pedagógicas na Educação Profissional e Tecnológica, com a finalidade de elaborar uma proposta de ensino integrando filosofia e cinema para a promoção da formação humana integral no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Endereço: Rua General Osório, 348		CEP: 95.700-086
Bairro: CENTRO		
UF: RS	Município: BENTO GONCALVES	
Telefone: (54)3449-3340	E-mail: cepesquisa@ifrs.edu.br	

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO SUL**



Continuação do Parecer: 4.186.474

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos - A presente pesquisa apresenta risco mínimo aos participantes, pois não será realizada nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas, psicológicas ou sociais dos indivíduos.

Benefícios - Espera-se que o conhecimento produzido a partir da presente pesquisa contribua que envolvem a formação humana integral dentro do contexto do EMIEP nos IFs.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos devidamente apresentados.

Recomendações:

Em função da pandemia de Covid-19, este CEP solicita que todas as orientações da OMS e das autoridades de saúde municipal, estadual e federal sejam respeitadas e levadas em consideração na execução deste Projeto, especialmente quanto ao distanciamento social.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram observados óbices éticos.

O projeto está aprovado e, após a finalização da última etapa, conforme cronograma cadastrado na Plataforma Brasil, o pesquisador possui o prazo de 60 dias para envio do relatório final via Plataforma.

Considerações Finais a critério do CEP:

Não foram observados óbices éticos.

O projeto está aprovado e, após a finalização da última etapa, conforme cronograma cadastrado na Plataforma Brasil, o pesquisador possui o prazo de 60 dias para envio do relatório final via Plataforma.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Rua General Osório, 348	
Bairro: CENTRO	CEP: 95.700-086
UF: RS	Município: BENTO GONCALVES
Telefone: (54)3449-3340	E-mail: cepesquisa@ifrs.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO SUL**



Continuação do Parecer: 4.186.474

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1603197.pdf	30/07/2020 01:56:39		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_FINALIZADO.pdf	30/07/2020 01:53:35	RODRIGO MAGARINUS	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_PESQUISA.pdf	30/07/2020 01:06:07	RODRIGO MAGARINUS	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_AVALIACAO_PRODUTO.pdf	30/07/2020 01:05:47	RODRIGO MAGARINUS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	29/07/2020 23:23:25	RODRIGO MAGARINUS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO_INSTITUCIONAL_ASSINATURA_ELETRONICA.pdf	29/07/2020 23:09:55	RODRIGO MAGARINUS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	29/07/2020 23:08:28	RODRIGO MAGARINUS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BENTO GONCALVES, 31 de Julho de 2020

Assinado por:

**CINTIA MUSSI ALVIM STOCCHERO
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua General Osório, 348

Bairro: CENTRO

CEP: 95.700-086

UF: RS

Município: BENTO GONCALVES

Telefone: (54)3449-3340

E-mail: cepesquisa@ifrs.edu.br

ANEXO B - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL – IFRS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO – PROPPI
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Júlio Xandro Heck, reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, autorizo a realização da pesquisa intitulada "CINEMA E FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PROMOÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL", a ser conduzido pelos pesquisadores abaixo relacionados. Fui informado pelo responsável do estudo sobre objetivos, metodologia, riscos e benefícios aos participantes da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Foi assegurado pelo pesquisador responsável que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012, que trata da pesquisa envolvendo seres humanos e que serão utilizados tão somente para a realização deste estudo.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Serão disponibilizados, ao pesquisador, dados relevantes à pesquisa, provenientes do Sistema de Recursos Humanos, dos Relatórios de Gestão de Pessoas, bem como do espaço físico e recursos técnicos que sejam necessários para tal.

Bento Gonçalves, 28 de julho de 2020.

JULIO XANDRO
HECK:93476043053

Assinado de forma digital por JULIO
XANDRO HECK:93476043053
Dados: 2020.07.29 08:06:52 -03'00'

Júlio Xandro Heck

Reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul -
IFRS

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP/IFRS
Endereço: Rua Gen. Osório, 348, Centro, Bento Gonçalves, RS
CEP: 95.700-000
Telefone: (54) 3449-3340
E-mail: cepesquisa@ifrs.edu.br

Pesquisador principal: Rodrigo Magarinus
Telefone: (54) 98134-0013
E-mail: rodrigomagarinus@gmail.com

Orientadora: Ana Sara Castaman
Telefone: (54) 98112-3132
E-mail: ana.castaman@sertao.ifrs.edu.br