



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

O FILME NA PRÁXIS PEDAGÓGICA: COMUNICAÇÃO DA EXPERIÊNCIA E EXPERIÊNCIA DA COMUNICAÇÃO

Rosane Meire Vieira de Jesus*.
(Faced/ UFBA)

RESUMO

Este artigo traduz minhas atuais inquietações e elucubrações sobre a relação entre a realidade concreta que os conceitos, experiência, comunicação e práxis pedagógica, denotam. Esta discussão teórica faz parte da construção da minha tese, cuja temática é o uso pedagógico do filme na sala de aula, a partir das possibilidades que a comunicação da experiência fílmica encerra no acontecer pedagógico ao emergir outras experiências que atualizam a formação dos autores no processo educativo. Para tanto discuto educação a partir das suas possibilidades compreensivas.

PALAVRAS-CHAVE: Experiência; Comunicação; Práxis pedagógica.

INTRODUÇÃO

“Eu não sou eu nem sou o outro. Sou qualquer coisa de intermédio: Pilar da ponte de tédio. Que vai de mim para o Outro.”
(Mário de Sá-Carneiro, 1914).

*Doutoranda do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Faculdade de Educação/Universidade Federal da Bahia (Faced/ UFBA); pesquisadora do grupo de pesquisa Formação em Exercício de Professores da Faced/ UFBA; bolsista da CAPES. E-mail: rosanevieiraj@gmail.com.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

Algumas questões para começar

A partir do contato com as experiências trazidas por professores da Educação Básica na minha dissertação de mestrado, pude refletir sobre o processo concreto da educação, sem ter um olhar totalizante à procura de “fórmulas prontas” para aplicação em sala de aula. Nada garante a forma correta de abordar o filme na escola nem mesmo é primordial sua utilização pedagógica. Uma prática reiterativa ou criadora com o seu uso escolar é sempre singular e engendrada a partir da interconexão entre diversos elementos, como o cotidiano da escola, a relação com as várias formas de conhecimento, a organização e gestão escolares e a inter-relação dos envolvidos na educação. Então a utilização pedagógica do filme não determina como professores e alunos relacionam-se entre si e com o conhecimento – é, no entanto, instituída e instituinte do processo ensino-aprendizagem.

O uso pedagógico do filme é instituído por uma exacerbada racionalidade empírico-analítica que permanece na escola contemporânea. No mestrado, percebi que os relatos de muitos sujeitos da pesquisa estavam vinculados, intensamente, ao pensamento pedagógico moderno, cujas bases teóricas foram a supremacia da razão absoluta, a tecnização pedagógica e a submissão dos fenômenos sociais à objetividade das leis científicas. Nessa perspectiva o filme entra na escola como mais um recurso didático de apoio a práticas pedagógicas centradas na palavra escrita. A ambigüidade e a polissemia presentes na obra fílmica são armadilhas que amedrontam professores em busca da linearidade do pensamento conceitual. Segundo Leite, os textos visuais foram, ao longo da história, “associados com maior freqüência ao contexto artístico e social, ficaram relegados à condição de ilustração dispensável ou superlativa. Muitas



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

vezes, são deixados de lado, pela ambigüidade e pelos obstáculos de suas leituras” (apud FELDMAN-BIANCO, 1998, p. 39).

Como um pre-texto, ou seja, um texto deslocado da aula, o filme não interage, direta ou indiretamente, com o acontecer pedagógico, pois é dissociado de sua característica principal que é a forma artística, subvalorizada em prol da busca por algum procedimento ou estratégia para utilizá-lo com absoluta eficiência. Os alunos são objetivados, “seja por relação de poder, seja por imposições técnicas que condicionam o caminho da aprendizagem” (HERMANN, 2002, p. 83) e reduz-se o espaço da experiência para supervalorizar um método para se chegar ao conhecimento. Percebemos um desejo de controle total das circunstâncias a partir de promessas tecnológicas, permitindo uma ação racional intervencionista na formação dos alunos.

Essa incessante procura pelo controle de uma totalidade estática/ imutável, que não existe, frustra os professores, formados, muitas vezes, pelas e para as permanências no fluxo espaço-tempo. O desânimo geralmente é reflexo das incompletudes que abortam os projetos modernos do ser entificado e das “grandes” narrativas para estabelecer e verificar os fundamentos últimos.

Nesse sentido foi interessante, no mestrado, partir desse produto da cultura das mídias para interrogar-me como os autores do processo educativo têm se relacionado com a construção do conhecimento na educação formal.

Nada como um filme que se leve para a sala de aula nos obriga a olhar para a escola. Posso dizer que era essa a preocupação dos criadores do INCE [Instituto Nacional de Cinema Educativo]: que educação é essa que estamos promovendo, no cinema, na televisão, na sala de aula? Como o cinema pode, em realidade e magia, penetrar o universo educacional da sala de aula? Como seria uma escola que também pudesse se expressar na língua do cinema e não somente na



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

língua dos livros? Essas questões parecem persistir depois de tanto tempo e de tantas experiências (COUTINHO, 2005, p. 4).

Retomando a discussão, já que, na dissertação de mestrado, divaguei muito em relação ao instituído no uso pedagógico do filme, minha atual investigação é buscar como seu uso pode ser instituinte desse processo educativo. Quais são as possibilidades pedagógicas que o filme proporciona? Que práxis pedagógica é coerente com a abertura emergente da comunicação com e sobre um texto fílmico?

No escurinho do cinema, a experiência fílmica!

Não há uma dicotomia entre estar-no-mundo e estar-no-filme, pois este último põe entre parênteses o primeiro que atualiza o segundo. Desse espiral hermenêutico, emerge o modo como o ser-aí trata das coisas em seu mundo – a pré-estrutura da compreensão. Esta é evidenciada pela experiência fílmica e cada presença singular vai (des)velando/ interpretando referências e compreendendo-se no e com o mundo, descobrindo suas possibilidades de atuação no mundo e configurando, dessa forma, sua existência.

Esse “estado de realidade” no acontecer fílmico acontece independentemente do local que o filme se situa na historiografia cinematográfica ou das questões semióticas e estéticas que evidencia. Acontece caso o espectador permita-se reagir ativamente às imagens, atribuindo-lhes um sentido que é fruto, em última instância, das suas experiências e expectativas. Nesse sentido, a experiência fílmica pode ser entendida como uma vivência através do/ com o filme. Segundo Gadamer (2005), vivência é compreendida como algo que se diferencia do restante do decurso da vida; “o que vale como uma vivência não é mais algo que flui e se esvai na



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

torrente da vida da consciência, mas é visto como unidade e, com isso, ganha uma nova maneira de ser uno” (idem, p. 112).

Logo a experiência estética representa a forma de ser da própria vivência, pois integra a sensibilidade, o mundo prático e a inteligibilidade; além de definir novos horizontes de mundo. A esfera de percepção e de intervenção no mundo são ampliadas, deslocando o espectador da percepção e atitudes habituais e o retirando dos limites do mundo conhecido (GUIMARÃES, LEAL, MENDONÇA, 2003). A autocompreensão é avaliada e posta em risco na experiência fílmica.

Como é uma vivência singular e particular, não há garantias se o filme irá provocar ou não uma experiência. Baseando-se em Palmer (1969), podemos dizer que um filme fala e, ao fazê-lo, constrói um mundo. E, se esse falar não for compreendido pelo espectador, não há possibilidade de emergir um mundo que dialogue com o do espectador. As pistas construídas pelo cineasta na narrativa fílmica não são vistas nem ouvidas, ou seja, as perguntas colocadas pela recepção não são respondidas, seja pelas pistas estarem fora do horizonte de mundo⁴²⁹ do espectador, seja por outras questões para além do filme, como a disponibilidade afetiva do mesmo, que reflete na intencionalidade da compreensão.

O encontro com um filme não se dá num contexto exterior ao próprio horizonte de experiências e expectativas do espectador. “Há uma razão pela qual se voltou para este texto e não para outro qualquer e, assim, aborda o filme colocando-lhe perguntas, e não em branco” (PALMER, 1969, p. 140), já que toda compreensão opera sempre no interior de um conjunto de relações já interpretadas, num todo relacional em que o ser está mergulhado. Essa totalidade particular é o mundo, que

429Entendo horizonte como “o âmbito de visão que abarca e encerra tudo o que pode ser visto a partir de um determinado ponto” (GADAMER, 2005, p. 399). Devido à mobilidade histórica da existência humana, não há horizonte fechado e definitivo. “O horizonte é, antes, algo no qual trilhamos nosso caminho e que conosco faz o caminho” (ibidem, p. 402).



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

não é a soma de todas as coisas existentes *a priori*, mas tudo aquilo – finito – que se dá na relação com o ser. “O sentido dos objetos está na relação que eles têm com uma totalidade estruturada de significados e de intenções inter-relacionadas” (ibidem, p. 138).

A comunicação da (não) experiência fílmica

Até o momento pensamos na relação filme e espectador. Cabe, agora, atentar que esse espectador é um aluno específico, bem como trazer à tona os colegas desse aluno e o professor, ou melhor, colocar esse aluno na sala de aula para complexificar as interações comunicativas entre aluno-filme, aluno-aluno, professor-filme e professor-aluno. Para tanto precisamos relacionar para aprofundar. Tecer outros nós, pois a aprendizagem não é somente uma atividade isolada, programada. Aprendemos através, de e com os outros.

Nesse contexto ganha importância, na nossa discussão, o termo comunicação, tão presente no nosso cotidiano que complica sua definição se nos afastarmos de nossa idéia intuitiva. Por isso volto-me a sua etimologia. Comunicação vem do latim *communicatio* que podemos entender a partir das suas três raízes lexicais: *munis*, que significa “estar encarregado de”; *co*, que expressa “atividade realizada conjuntamente”; e *tio*, o qual ratifica a idéia de atividade (MARTINO, 2001). O primeiro uso desse termo aconteceu no universo do cristianismo antigo com o ato de “tomar a refeição da noite em comum”, no mosteiro, “cuja peculiaridade evidentemente não recai sobre a banalidade do ato de ‘comer’, mas de fazê-lo ‘juntamente com os outros’, reunindo então aqueles que se encontravam isolados” (idem, p. 13). Partindo desse sentido original, entendo comunicação como atividade realizada conjuntamente, intencionalmente e bem delimitada no tempo. Refere-se ao



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

processo de compartilhar/ socializar um mesmo objeto de consciência, uma relação entre consciências.

No acontecer pedagógico, a comunicação possibilita fundir horizontes de mundo, desvelando, questionando, (re)configurando conceitos e preconceitos. Segundo Gadamer (2005), “compreender o que alguém diz é, (...) pôr-se de acordo sobre a coisa, não deslocar-se para dentro do outro e reproduzir suas vivências” (idem, p. 559), o que seria uma ilusão. Compreender o outro é ressignificar pré-compreensões – ou seja, opiniões prévias de conteúdo – que se acionam e colocam no jogo; e que ajudam a apropriar-se das possibilidades compreensivas do texto em questão. Confirmamos, com a comunicação/ interação, quanto o ser não “é estável, fixo, permanente, mas tem antes a ver com o acontecimento, o consenso, o diálogo, a interpretação” (VATTIMO, 1989, p.17).

Através da comunicação, os autores do processo educativo entram em contato com diversos horizontes na tentativa de experimentar a própria singularidade e a vivência do outro. Há “vínculos entre aprender, compreender e dialogar” (HERMANN, 2002, p. 90). “No contexto escolar, vê-se, então, a necessidade das trocas efetivadas entre os alunos, pois a cooperação, troca de informações mútuas e o confronto de pontos de vistas divergentes são as condições necessárias para a produção de conhecimento” (REGO, 1998, p. 86).

Mas o que a experiência fílmica tem a ver com verdades? Por que ela, que está no domínio do *pathos*, constituída por estados interiores, como pensamentos, percepções, sensações, sentimentos etc., deve ser comunicada/ compartilhada com o outro no processo educativo? Compreendendo a verdade não como objeto de apropriação e transmissão, mas como pano de fundo ou horizonte no qual, discretamente, nos movemos (VATTIMO, 2002), a comunicação da experiência é um meio para vivenciar a verdade, pois a política de sentido posta em jogo ilumina-se,



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

emergindo diretamente o mundo/ a nossa situação existencial e, assim, revelando as potencialidades concretas do ser.

Ao comunicar a sua experiência fílmica, o aluno questiona, com a ajuda dos colegas e do professor, as suposições e os pré-julgamentos em relação ao filme que apóiam a sua situação histórica. A comunicação vivenciada é essencial para refletir sobre as pistas interpretativas escolhidas, as suposições de interpretações textuais, que estão relacionadas com a própria facticidade, isto é, a historicidade do ser-aí – não um ser anterior ao mundo ou um mundo anterior ao ser, mas um ser-no-mundo, um não se concebe sem o outro. Gadamer (2005) chama de “história efetual” a necessidade de mostrar a realidade histórica na própria compreensão, diferenciando-se do historicismo que oferece uma visão objetiva dos fatos e conexões históricas. “A consciência histórica não ouve mais belamente a voz do passado, mas reflete sobre ela, considerando o contexto em que está enraizada, para ver nele o significado e o valor relativo que lhe convém” (GADAMER apud HERMANN, 2002, p. 48).

Mesmo que a experiência fílmica não aconteça, é interessante tornar transparente o por quê da pré-compreensão/ da própria situação hermenêutica não ter possibilitado a emergência de uma experiência. O outro, durante a comunicação, ajuda a des-membrar o implicitamente já pré-entendido (GRONDIN, 1999). Na comunicação da não-experiência, os nossos preconceitos não esclarecidos, que exercem sua despercebida dominação e podem esconder o específico da obra, podem ser confrontados pelo outro para, além de captar a situação do espectador, revelar as potencialidades concretas do ser-aí.

No escurinho da sala de aula⁴³⁰: a experiência pedagógica da comunicação...

Nesse processo comunicativo, os interlocutores (re)interpretam e demovem pressupostos, colocando em jogo as várias possibilidades interpretativas que podem

430 Essa expressão foi retirada do trabalho de Daiane Silva Santos (2009) que ousou em trazer para o “chão da escola” a experiência estética.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

fazer acontecer outras experiências, não mais fílmicas, mas pedagógicas – vivências através do/ com a prática comunicativa da pedagogia ou a prática pedagógica da comunicação. Esse movimento nos leva a pensar na teoria do caos de Prigogine (1996). De acordo com o mesmo, o universo segue caminhos de bifurcações excessivas, em que no equilíbrio e perto dele (zonas deterministas entre as bifurcações), as leis da natureza são universais e as flutuações irrelevantes, mas longe do equilíbrio (nos pontos de bifurcação), essas leis tornam-se específicas e as flutuações são essenciais para perceber os comportamentos probabilistas do fenômeno – a realidade do devir.

Há uma tensão entre práticas estabelecidas e possibilidades infinitas quando pensamos como as vivências dos alunos, resgatadas pela comunicação podem ser detonadores para novas experiências. A detonação ou perturbação conduz a uma auto-organização que pode levar a um fluxo de experiências mais profundas de sentido, com a ajuda do professor que não age nem superdirecionando nem subdirecionando, mas buscando os pontos de limiar crítico, nos quais acontece a organização de formas novas, mais abrangentes e complexas. Nesse momento, ocorrem novas experiências. Sem a intencionalidade do professor, ocorre o caos disruptivo (não criativo) que pode assumir um comportamento errático e auto-destrutivo – ou não.

Utilizando-se do modelo de Piaget de equilíbrio-desequilíbrio-reequilibração para o desenvolvimento individual, entendo que o aluno é desequilibrado pelo filme, proporcionando uma experiência, que logo o reequilibra no diálogo com o texto fílmico. Ao comunicar a experiência, o professor e a própria interação com os colegas desequilibram-no novamente para que se reequilibre com mais *insight* e num nível mais elevado do que o previamente atingido. “Esta reestruturação é equivalente ao



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

conceito de Dewey da educação como a contínua reconstrução da experiência” (DOLL JUNIOR, 1997, p. 100).

O uso pedagógico do filme pode proporcionar um processo transformativo, traçando verdades compartilhadas que (re)definem identidades. A diferença se encontra desde o início, da comunicação. Aprende-se tendo contato com a alteridade, com outras visões de mundo. Se não for para repensar a própria posição em processo comunicativo, não haverá aprendizagem. Ao comunicar sua experiência fílmica, o aluno entra em contato com algo que não havia encontrado em sua própria experiência e projeta pontos de vistas, esquemas interpretativos, os quais serão alterados numa próxima vivência com o(s) outro(s).

A comunicação, portanto, acentua o espaço “entre”, o espaço dos contatos, das ligações, bem como da discordância, dos conflitos, das negociações, e também o “direito de sair” (BHABHA, 1999). A comunicação da experiência fílmica é um momento estratégico para a definição de identidades e de alteridades na formação, um momento para a afirmação da diferença e da exigência do seu reconhecimento e um campo de lutas e de contradições, podendo desencadear processos inteiramente inesperados, que escapa do controle do professor.

Desse modo, o processo educativo torna-se uma experiência do próprio aluno, que se realiza pela linguagem, pois “educar é educar-se” (GADAMER, 2005). Afastamos-nos de respostas já dadas, tidas como inquestionáveis, revendo os próprios posicionamentos pelo prazer em conhecer o que não se sabia, ou não havia cogitado até aquela solicitação. “A co-participação de sujeitos em experiências vividas em comum permite-lhes partilhar compreensões, interpretações, comunicações, desvendar discursos, estabelecendo-se a esfera da intersubjetividade” (BICUDO, 1994, p. 19).



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

Há, portanto, situações de aprendizagem significativa, em que a experiência fílmica, que pertence ao mundo do indizível, de modo individual, inalienável e inadiável, seja comunicada para que, no diálogo, possibilite rever sua própria experiência ao entrar em contato com outras experiências fílmicas. No acontecer pedagógico, a comunicação da experiência possibilita emergir outras experiências que atualizam a formação dos autores no processo educativo.

Ao tornar-se experiência fílmica/ pedagógica, o filme/ a comunicação transforma aquele que o/ a experimenta, participando do processo formativo ao atualizar a esfera de presença dos autores do processo ensino-aprendizagem. Nesse viés, pode-se pensar no termo formação, conceito discutido por Nietzsche sob o olhar de Larrosa (2005), que se realiza contra o presente, contra o eu constituído. “Para chegar a ser o que se é, há que combater o que já se é” (idem, p. 61), não no sentido de realização de essências ou potências preexistentes, mas na (des/re)construção inventiva do ser a partir da experiência fílmica/ pedagógica. O encontro com os horizontes de mundo (filme – alunos – professor) ilumina o próprio horizonte e leva à autocompreensão, transformando-se num momento de revelação ontológica, através da linguagem.

Tentativa de conclusão: práxis pedagógica

Para concluir a escrita deste artigo, é importante ressaltar que qualquer tentativa de compreensão dessa prática pedagógica com o filme remete a uma investigação mais específica do significado da práxis pedagógica – uma polissemia histórica, ideológica, dependente da convicção dos diversos modelos de interpretação da realidade.

Recorre-se, inicialmente, às contribuições de Konder (1992) que se volta para a origem do termo na Grécia antiga. Ele encontra a palavra práxis em Aristóteles



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

como “atividade ética e política, distinta da atividade produtiva, que era a *poiésis*” (idem, p. 97), e distinta da *theoria*, que constituíam os conhecimentos necessários para a efetivação da práxis e da *poiésis*. Embora sejam atividades humanas fundamentais, envolvidas num movimento dinâmico, a cultura burguesa, que mantém sua hegemonia política e econômica ao longo de séculos no ocidente, ficou marcada pelas antinomias teoria/ prática e ação/ contemplação.

Sem que um pólo destruísse o outro, o “ativismo” foi prevalecendo. Só que, nas novas condições históricas, a atividade mais valorizada não era mais a ação intersubjetiva, política e moral dos cidadãos (como na Grécia antiga): era a atividade da produção material, aquela que os gregos chamavam de *poiésis* (idem, p. 101).

A ideologia⁴³¹ estruturante da produção capitalista valorizou a *poiésis* para as pessoas atreladas à disciplina do trabalho produtivo, enquanto a práxis (atividade política na manutenção do *status quo*) voltou-se para os proprietários dos meios de produção, já que os trabalhadores foram considerados despreparados. A relação entre a práxis e a *poiésis* só vai ser repensada por Karl Marx, que, segundo Konder, desenvolveu uma concepção original da práxis a partir de uma distinção que fez entre atividade propriamente humana e animal. O animal segue seus instintos, seus movimentos são, automaticamente, os da espécie. Já o ser humano, apesar de ter uma dimensão natural, “adquire uma relativa autonomia no que faz, passa a fazer escolhas, a tomar iniciativas e assumir riscos” (idem, p. 104). Essa liberdade de escolha provém da atividade produtiva que ele exerce mesmo livre das necessidades físicas. Através do trabalho, afirma Marx, o homem torna-se sujeito no domínio da realidade objetiva, alterando o mundo e a si mesmo – ele faz a sua própria história.

431 Conceitua-se ideologia como um conjunto das concepções, idéias, representações, teorias, que orientam para a estabilização, ou legitimação, ou reprodução, da ordem estabelecida (MARX, ENGELS, 1999).



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

A doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias têm de ser transformadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. (...) A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como *práxis revolucionária*. (MARX; ENGELS, 1999, p. 107-108).

Segundo Maria Auxiliadora Freitas (2006), a práxis, na perspectiva marxista, “é uma atividade humana transformadora, em contínua interação entre teoria e prática, na medida em que a teoria torna essa relação consciente e orienta a ação humana, enquanto atividade que produz, a um tempo, objetos e a si mesmo” (idem, p. 10). Nessa perspectiva, Marx desmistifica e evolui o pensamento hegeliano, concebendo uma filosofia da práxis, entendida não como práxis teórica, mas sim como atividade humana real, transformadora do mundo, em constante interação de fatores teóricos e práticos.

Adolfo Sánchez Vázquez (1977) formulou com clareza a distinção: “Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (idem, p. 185). Ou seja, a práxis é uma atividade de que os seres humanos necessitam para tornarem-se sujeitos da história.

Realmente, as contradições fundamentais em que se debate a sociedade capitalista em nossa época chegaram a tal aguçamento que os homens só podem resolvê-las e garantir para si um fruto verdadeiramente humano atuando num sentido criador, isto é, revolucionário. Hoje, mais do que nunca, os homens precisam esclarecer teoricamente sua prática social, e regular conscientemente suas ações como sujeitos da história. E para que essas ações se revistam de um caráter criador, é necessário, também hoje mais do que nunca, uma elevada consciência das possibilidades objetivas e subjetivas do homem como ser prático, ou seja, uma autêntica consciência da práxis (idem, p. 47). [...] A atividade filosófica, como tal, não é práxis. E não o é tampouco a filosofia da práxis ou teoria da atividade prática do homem em suas relações com a natureza e com outros homens. (...) a práxis se nos apresenta como uma atividade



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa (...) e a atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica. (...) determinar o que é a práxis requer delimitar mais profundamente as relações entre teoria e prática (idem, p. 208).

Diferentemente de atividades meramente repetitivas e mecânicas, a práxis deve estar ligada à teoria para que haja a compreensão do presente que é sempre contraditório, carregado de passado e de possibilidades concretas de futuro. Levar em conta condicionamentos histórico-sociais que tanto impõem limites à práxis é propiciar a tomada de consciência para transformar as condições existentes. Bem como a teoria deve estar relacionada à práxis, senão a teoria autonomiza-se, distanciando-se, excessivamente, da ação e revela impressão de vacuidade ao aplicar leis do exterior.

Quando o conhecimento se torna um fim em si, abstratiza-se, passando a não ser gerido senão por suas próprias leis. Nesse momento, só importa o jogo das idéias, jogo que, é claro vale tanto quanto qualquer outro, mas cuja seriedade ou, para dizer o mínimo, cuja pertinência pode levantar dúvidas (MAFFESOLI, 1998, p. 48). [...] A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa da reflexão, do autoquestionamento da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. (KONDER, 1992, p. 115).

Cornelius Castoriadis (1986) continua a discussão sobre práxis na contraposição da idéia de uma teoria ou de uma filosofia completa e definitiva para uma transformação radical da sociedade, bem como na negação da existência de um fazer humano totalmente irrefletido (exceto o funcionamento biológico do organismo



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

humano, onde há atividades “reflexas”). “A ordem total e a desordem total não são componentes do real, e sim conceitos limites que abstraímos, antes puras construções que tomadas, absolutamente, tornam-se ilegítimas e incoerentes” (idem, p. 90). Portanto, o fazer humano está sempre imbricado aos saberes que se constroem continuamente no mundo histórico. Não existe um saber absoluto e prévio de um fazer específico. Por exemplo, a educação

(...) corresponde à própria relação que se irá estabelecer entre (...) a criança e o adulto, e à evolução desta relação, que depende do que um e outro farão. Nem ao pedagogo (...) pede-se uma teoria completa de sua atividade, que aliás eles seriam incapazes de fornecer. Não diremos por isso que se trate de atividades cegas, que educar uma criança (...) seja jogar na roleta. Mas as exigências com as quais nos confronta o fazer são de outra ordem (idem, p. 92).

Relacionando-se com as reflexões de Castoriadis, este trabalho entende a teoria como um fazer, em meio às incertezas, fragmentado e provisório, já que não existe transparência total da história nem do homem.

Não há como pretender *explicar* o ser humano, esgotá-lo numa interpretação teórica, reduzir seus movimentos a qualquer lógica (por mais sofisticada que seja), porque sua atividade desborda de qualquer conhecimento, na medida em que ele está sempre inventando algo novo e introduzindo elementos “causais” no melhores esquemas interpretativos. O ser humano nunca pode ser suficientemente conhecido em sua realidade *imediate*, que é uma realidade que está sendo constantemente superada. Por isso, o acesso a ele se dá através de uma mediação essencial, constituída pela atividade que ele desenvolve incessantemente na transformação do mundo e em sua autotransformação⁴³² (KONDER, 1992, p. 107).

432 Grifos do autor.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

A práxis proporciona a emergência de novos saberes que tentam elucidar a totalidade. Esta é uma unidade aberta que se faz a si mesma, não “é um objeto passivo de contemplação, cuja existência permaneceria em suspenso até o momento em que fosse completamente atualizada pela teoria” (CASTORIADIS, 1986, p. 110). A totalidade se faz presente em toda práxis, constantemente atualizada, mas nunca conclusa.

Castoriadis chama de práxis um projeto revolucionário da atividade humana no qual “o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como o agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia” (ibidem, p. 94) na (re) organização e (re)orientação da sociedade. Dessa forma, destaca o lado instituinte da sociedade, que tem como projeto a sua própria transformação – a criação de uma nova sociedade autônoma. A práxis é uma atividade consciente, lúcida, que emerge da própria atividade, onde o sujeito “(...) é transformado constantemente a partir dessa experiência em que está engajado e que ele *faz*, mas que o *faz* também. (...) daí resulta numa modificação contínua, no fundo e na forma, da *relação* entre um sujeito e um objeto os quais nunca podem ser definidos de uma vez por todas⁴³³” (ibidem, p. 96).

Independentemente do processo de nascimento e de sobrevivência de uma instituição, as formas de responder às necessidades de uma sociedade são reconstruídas a qualquer momento, pois “o homem concreto caracteriza-se pela historicidade nas suas interações com o mundo” (SERPA, 1987, p. 21). O homem não se reduz a um mero instrumento cego a uma dada estrutura social. Ele é sujeito da permanente atualização do social-histórico que

(...) comporta estrias, linhas de força, nervuras que delimitam o possível, o factível, indicam o provável, permitem que a ação

433 Grifos do autor.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

encontre pontos de apoio no dado imediato. A simples existência de sociedades instituídas é suficiente para demonstrá-lo. Mas junto com as “razões” de sua estabilidade, a sociedade atual revela, também à análise, suas fendas e as linhas de força de sua crise (CASTORIADIS, 1986, p. 99).

A educação formal é uma modalidade específica de práxis, pois é “uma relação entre sujeitos, mediatizada pela dupla relação sujeito-objeto, contextualizada no espaço/ tempo histórico” (SERPA, 1987, p. 23) que visa à construção, produção, constituição de um ser humano cada vez mais humano. Segundo Felipe Serpa (1987), a práxis pedagógica concretiza-se quando o aluno pode transformar a rede de relações interativas e a estrutura de significados do seu determinado espaço/ tempo histórico, percebendo a sua historicidade criticamente.

Logo, pensando na tensão constante entre a história feita e a história se fazendo (CASTORIADIS, 1986), o filme na práxis pedagógica pode facilitar novos relacionamentos do professor com os alunos e frente ao conhecimento, ampliando a autonomia dos autores do processo educativo. Estes se (re)vêem nas experiências do “escurinho do cinema” e do “escurinho da sala de aula”.

REFERÊNCIAS

- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.
- BICUDO, Maria Viggiani. Sobre a fenomenologia. In: BICUDO, Maria Viggiani, ESPOSITO, Vitória Helena Cunha (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Unimep, 1994.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- DOLL JR., William E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

- FELDMAN-BIANCO, Bela, LEITE, Miriam L. Moreira (Orgs.). **Desafios da imagem:** fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais. Campinas: Papirus, 1998.
- FREITAS, Maria Auxiliadora. Práxis pedagógica e professores intelectuais: refletindo as tensões e concepções da formação/ prática docente. **Revista Práxis Educacional.** Vitória da Conquista, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2005.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I:** traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 7 ed.. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.
- GRONDIN, Jean. **Introdução à hermenêutica filosófica.** São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1999.
- GUIMARÃES, César, LEAL, Bruno Souza, MENDONÇA, Carlos (Orgs.). **Comunicação e experiência estética.** Minas Gerais: UFMG, 2003.
- HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.
- LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a educação.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis:** o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível.** Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MARTINO, Luiz C.. De qual comunicação estamos falando? In: HOHLFELDT, Antonio, MARTINO, Luiz C., FRANÇA, Vera Veiga (Orgs.). **Teorias da comunicação:** conceitos, escolas e tendências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- MARX, Karl, ENGELS, F.. **Ideologia alemã (I – Feuerbach).** 11 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- PALMER, Richard E. **Hermenêutica.** Lisboa: Edições 70, 1969.
- PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas:** tempo, caos e as leis da natureza. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. 5 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- SÁ CARNEIRO, Mário de. **Livro na rua.** Série Escritores Portugueses Clássicos. vol. 18. Brasília: Editora Thesaurus, 2006.
- SANTOS, Daiane Silva. **Luz, câmera, educação!** Reflexões sobre a leitura do texto fílmico no contexto escolar. Monografia de graduação – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.
- SERPA, Luís Felipe Perret. Sobre a práxis pedagógica. **Educação em debate,** Fortaleza, n. 14, jul./ dez. p. 21-25. 1987.
- VATTIMO, Gianni. **Pós-moderno:** uma sociedade transparente? Lisboa: Edições 70, 1989.
- _____. (2002). **O fim da modernidade:** niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico**: a opacidade e a transparência. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1984.