



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
‘DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA

WALYSON DE LIMA CAVALCANTE DA SILVA

**AMOR MUNDI E EDUCAÇÃO NA OBRA DE HANNAH ARENDT: O despertar  
do princípio ético da responsabilidade com o mundo através do cinema como  
ferramenta pedagógica no ensino de filosofia.**

Recife  
2025

WALYSON DE LIMA CAVALCANTE DA SILVA

**AMOR MUNDI E EDUCAÇÃO NA OBRA DE HANNAH ARENDT: O despertar do princípio ético da responsabilidade com o mundo através do cinema como ferramenta pedagógica no ensino de filosofia.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Área de Concentração: Ensino de Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Fernando José do Nascimento

Recife  
2025

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Silva, Walyson de Lima Cavalcante da.

Amor mundi e educação na obra de Hannah Arendt: o despertar do princípio ético da responsabilidade com o mundo através do cinema como ferramenta pedagógica no ensino de Filosofia / Walyson de Lima Cavalcante da Silva. - Recife, 2025.  
93f.: il.

Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Filosofia, 2025.  
Orientação: Fernando José do Nascimento.

1. Amor mundi; 2. Cinema; 3. Cineclube; 4. Ensino de Filosofia; 5. Hannah Arendt. I. Nascimento, Fernando José do. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Fernando José do Nascimento (Orientador)  
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

---

Prof. Dr. Junot Cornélio Matos (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

---

Prof. Dr. Ricardo George de Araújo Silva (Examinador Externo)  
Universidade Estadual do Vale do Acaraù - UEVA

## RESUMO

Esta pesquisa está inserida na linha de pesquisa *Ensino de Filosofia* do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O objetivo desta dissertação surge a partir da minha experiência como professor de filosofia e da prática docente em sala de aula. A proposta é desenvolver uma investigação que explore a interseção entre educação e a obra de Hannah Arendt, incorporando o cinema como uma ferramenta pedagógica. Essa iniciativa nasce da percepção da necessidade de oferecer aos alunos uma abordagem de aprendizagem mais rica e interdisciplinar, fundamentada nas reflexões filosóficas dessa importante pensadora do século XX. Com esse intuito, desenvolvi o projeto CineFiló, um cineclube escolar que visa proporcionar aos alunos a vivência de conceitos e teorias filosóficas por meio da linguagem visual e dinâmica do cinema. Essa abordagem permite explorar conceitos filosóficos, como o *Amor Mundi*, de maneira mais acessível e lúdica, tornando a disciplina mais atraente para estudantes que, cada vez mais, buscam informações fora dos métodos tradicionais. Além disso, o cinema se apresenta como uma poderosa ferramenta pedagógica para o professor de filosofia, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem. O mestrado profissional em Filosofia da UFPE tem me proporcionado uma formação continuada, permitindo refletir filosoficamente sobre questões que envolvem o espaço escolar, ainda marcado por estruturas tradicionais e resistência à introdução de novas abordagens. Nesse contexto, nossa proposta busca se apropriar dessa ferramenta com objetivo de facilitar o processo de ensino-aprendizagem de filosofia. A intervenção e aplicação do projeto ocorreram no Colégio e Curso Santa Clara, onde alunos do 1º ao 3º ano participaram da experiência de vivenciar a filosofia por meio do cinema. A experiência gerou material empírico, incluindo uma descrição fenomenológica da vivência desses alunos, permitindo uma análise profunda das reações e aprendizados gerados durante o processo.

**Palavras chave:** Amor mundi; Cinema; Cineclube; Ensino de filosofia; Hannah Arendt.

## ABSTRACT

This research is part of the Philosophy Teaching research line of the Graduate Program in Philosophy at the Federal University of Pernambuco (UFPE). The objective of this dissertation arises from my experience as a philosophy professor and from my teaching practice in the classroom. The proposal is to develop an investigation that explores the intersection between education and the work of Hannah Arendt, incorporating cinema as a pedagogical tool. This initiative arises from the perception of the need to offer students a richer and more interdisciplinary learning approach, based on the philosophical reflections of this important thinker of the 20th century. With this aim, I developed the CineFiló project, a school film club that aims to provide students with the experience of philosophical concepts and theories through the visual and dynamic language of cinema. This approach allows us to explore philosophical concepts, such as Amor Mundi, in a more accessible and playful way, making the subject more attractive to students who, increasingly, seek information outside of traditional methods. Furthermore, cinema is a powerful pedagogical tool for philosophy teachers, enriching the teaching-learning process. The professional master's degree in Philosophy from UFPE has provided me with ongoing training, allowing me to reflect philosophically on issues involving the school environment, which is still marked by traditional structures and resistance to the introduction of new approaches. In this context, our proposal seeks to create a tool that facilitates the teaching-learning of philosophy, offering an alternative that responds to the contemporary challenges of the discipline. The intervention and implementation of the project took place at Colégio e Curso Santa Clara, where students from the 1st to the 3rd year participated in the experience of experiencing philosophy through cinema. The experience generated empirical material, including a phenomenological description of the experience of these students, allowing an in-depth analysis of the reactions and learning generated during the process.

**Keywords:** World love; Movie theater; Film Club; Teaching of philosophy; Hannah Arendt

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao professor Fernando José do Nascimento, que me estimulou e orientou com generosidade e sensibilidade. Sou profundamente grato pelos incentivos e pela confiança que me concedeu desde o primeiro semestre do mestrado em Filosofia, quando fui seu aluno e orientando. Agradeço, especialmente, pela paciência que todo grande orientador demonstra para com seus discípulos. Sem ele, meu percurso no desenvolvimento da dissertação teria sido muito mais árduo. Um estudioso de Arendt de primeira linha, que contribuiu de forma significativa para minhas reflexões.

Agradeço também ao meu filho Miguel, que iluminou minha vida com a experiência única de ser pai e me mostrou a beleza que o nascimento e a "novidade" trazem para a condição humana. Ele representa para mim a forma mais pura e intensa do amor genuíno que alguém pode sentir por outro ser humano.

Aos meus pais, que, sem eles, eu não teria alcançado o sonho do ensino superior, por demonstrarem amor e incentivo incondicionais. Por meio de muitos sacrifícios, me apoiaram financeiramente e emocionalmente. Nunca desistiram de mim, mesmo nas maiores dificuldades, e me ensinaram valores muito mais preciosos do que qualquer herança material poderia oferecer.

Aos meus irmãos, que cresceram comigo e compartilharam as dificuldades de uma vida simples materialmente. Apesar da distância, sei que me amam e continuam a incentivar meu trabalho.

Como Aristóteles certa vez disse, o ser humano não vive em isolamento e também não vive feliz sem amigos. Agradeço especialmente ao meu amigo Itamá Winicius, o alvirrubro mais camarada e gentil que tive o prazer de conhecer, e ao meu colega de mestrado e irmão de vida, Yuri Formiga, pela amizade sincera e pelas experiências que vivemos juntos em tão pouco tempo. Você fez toda a diferença para mim. Agradeço também aos meus ex-professores e amigos Erick Moura e Danúbio Santos, que continuam me orientando e oferecendo incentivos. Não poderia deixar de agradecer à minha melhor amiga, Yasmin Batista, com quem compartilho dez anos de amizade genuína. Sou grato por você dividir este pedaço da vida comigo.

Aos meus professores, destaco Junot Matos, que fez questão de me convidar a fazer parte do mestrado profissional. Também agradeço ao casal de professores, Célia Porto e Itamar de Abreu, que contribuíram muito com suas sugestões para o meu projeto e pelo carinho sempre demonstrado em sala de aula.

Agradeço imensamente a todos os meus alunos, aos quais tive a honra de acompanhar, mesmo que de forma modesta, na formação de cada um. Colocar uma semente de crítica aqui e ali, ao longo desses seis anos em sala de aula, foi um privilégio. Vocês são a razão de eu continuar acreditando, todos os dias, no projeto chamado educação.

Agradeço sinceramente a todos que, de alguma forma, contribuíram para minha formação acadêmica e, principalmente, para minha evolução como ser humano.

*Em última análise, o mundo humano é sempre o produto do amor mundi do homem, um artifício humano cuja potencial imortalidade está sempre sujeita à mortalidade daqueles que o constroem e à natalidade daqueles que vêm viver nele. É uma eterna verdade o que disse Hamlet: “O mundo está fora dos eixos; Ó que grande maldição/ Eu ter nascido para trazê-lo à razão!”. Nesse sentido, na sua necessidade de iniciantes para que ele possa começar de novo, o mundo é sempre um deserto.*

**HANNAH ARENDT**

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>1. O CINEMA COMO UMA EXPRESSÃO DA FILOSOFIA.....</b>	<b>20</b>
1.1 A Crise da Educação Contemporânea e o Ensino de Filosofia.....	27
1.2 A BNCC e o Ensino de Filosofia no Brasil.....	40
1.3 O Cinema e o Ensino de Filosofia .....	48
<b>2. O CINE CLUBE DE FILOSOFIA NO CHÃO DA ESCOLA .....</b>	<b>54</b>
2.1 O Cineclubismo e o Cineclube na Escola.....	61
2.2 O Projeto CineFiló no Colégio Santa Clara.....	64
2.3 A experiência de Campo: o projeto na sala de aula.....	67
2.4 Limites e Possibilidades da Utilização do Cinema.....	74
<b>3. ANÁLISE CRÍTICA DA INTERVENÇÃO.....</b>	<b>76</b>
3.1 Uma leitura fenomenológica do campo: A recepção dos Educandos .....	77
3.3 Discussão dos Resultados .....	85
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>86</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>90</b>

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa de mestrado nasce da minha experiência como docente de Filosofia e do meu interesse e paixão pelo cinema, o que me levou, ao longo dos anos de atuação em sala de aula, a adotá-lo como uma ferramenta pedagógica. O uso do cinema, frequentemente, facilitou o ensino e tornou a linguagem filosófica mais acessível para os meus alunos. Além disso, as mudanças na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre 2022 e 2024, que impactaram diretamente o ensino de Filosofia no Brasil, despertaram inquietações que inspiraram esta investigação. Essas questões refletem minha busca por estratégias que, apesar dos desafios, tornem a Filosofia mais interessante nas escolas, ao mesmo tempo em que cumpra seu papel essencial na construção coletiva do pensamento crítico e filosófico nas novas gerações.

Esta iniciativa é impulsionada pela necessidade percebida de oferecer aos meus alunos uma abordagem de aprendizado mais rica e interdisciplinar, dialogando com outras disciplinas, como Artes, Sociologia e História. Vale destacar a influência da filósofa judia Hannah Arendt e seu conceito de *amor mundi*<sup>1</sup>, que serve como ponto de partida para esta pesquisa. Esse conceito, aplicado ao uso do cinema em sala de aula, remete à importância de uma educação que promova a responsabilidade coletiva pelos rumos da sociedade. Esse ideal reflete a perspectiva que compartilho, ao pensar o papel da Filosofia no Ensino Fundamental II (anos finais) e no Ensino Médio, buscando formar cidadãos críticos e engajados com o mundo ao seu redor.

Nessa perspectiva, nosso objetivo e hipótese é demonstrar como a utilização do cinema, como ferramenta pedagógica e metodologia de ensino em sala de aula, pode despertar nos alunos um olhar filosófico para questões fundamentais da Filosofia, por meio da experiência sensível e da reflexão crítica oferecidas pela imagem e movimento do cinema. A aplicação dessa metodologia, configura-se como uma ferramenta capaz de contribuir como uma alternativa pedagógica para o ensino de Filosofia no Brasil. Alinhada a essa hipótese, surgiu a proposta do projeto *CineFiló* ou *CineClube de*

---

<sup>1</sup>O conceito de *amor mundi* (amor ao mundo) em Hannah Arendt expressa a disposição de se comprometer com o mundo humano, apesar de suas imperfeições e contradições. Para Arendt, amar o mundo significa assumir responsabilidade por ele, participar ativamente da vida pública e manter o espaço comum onde a pluralidade e a ação política possam florescer. Esse conceito está intimamente ligado à sua visão da política como ação e convivência entre diferentes. Arendt não desenvolve o *amor mundi* como um conceito sistemático, mas ele atravessa sua obra, aparecendo de forma mais explícita em cartas e entrevistas, como nas correspondências com Karl Jaspers, e é evocado em obras como *A condição humana* (1958) e *Entre o passado e o futuro* (1961), sendo também mencionado por Elisabeth Young-Bruehl em sua biografia *Hannah Arendt: For Love of the World*.

*Filosofia*, um espaço criado na escola para a exibição e seleção de filmes, seguido de discussões sobre obras cinematográficas que dialoguem com temas abordados em sala de aula.

O projeto *CineFiló* ocorreu no Colégio e Curso Santa Clara, localizado no Curado II, em Pernambuco, e será voltado para um público de classe popular. Trata-se de uma disciplina eletiva aberta a todos os alunos do Ensino Fundamental II (anos finais) e do Ensino Médio, com o objetivo de incentivar os estudantes a conhecerem as obras cinematográficas apresentadas, relacioná-las aos conceitos e teorias discutidos em sala de aula e explorar problemas filosóficos por meio da produção cinematográfica.

Essa iniciativa destaca a necessidade de criar espaços estruturais adequados nas escolas que não apenas facilitem o ensino, mas também tornem o ambiente escolar mais acolhedor e significativo, deixando de ser percebido pelos alunos como um local de presença obrigatória. Nesse contexto, o aluno tem a oportunidade de enxergar na arte cinematográfica conceitos filosóficos que, anteriormente, estavam restritos à leitura de textos ou à exposição oral do professor, tornando o processo de aprendizagem mais lúdico, dinâmico e envolvente.

Essa reflexão despertou em mim a inquietação e o desafio de encontrar maneiras eficazes de abordar essas questões, promovendo a reflexão dos alunos sobre a responsabilidade ética e até mesmo o amor pelo mundo. A seleção criteriosa de filmes que exploram temas relacionados à educação, política e sociedade tem o potencial de enriquecer as discussões em sala de aula, proporcionando uma experiência pedagógica mais rica e transformadora. No entanto, alguns podem argumentar que o gosto e o interesse pessoal do docente não contribuem para a educação. Contudo, é importante destacar que trazer para a sala de aula os interesses pessoais do professor não invalida nem torna o projeto menos relevante; pelo contrário, a educação é um processo humano, marcado pela interação e pelas paixões que os educadores carregam consigo. Claude Lessard e Maurice Tardif<sup>2</sup> reforçam essa perspectiva ao afirmar que o trabalho docente envolve interações diretas com seres humanos, e essa relação impacta profundamente o próprio professor, influenciando seus conhecimentos, sua identidade e suas experiências pessoais<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup>TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005

<sup>3</sup>*Ibid.*, p. 49.

Ademais, o meu objeto de pesquisa também envolve uma análise e avaliação de como a BNCC impactou negativamente o ensino de Filosofia no Brasil, tornando-o mais desafiador para os professores, ao direcioná-lo excessivamente para o mercado de trabalho e adotando um enfoque utilitarista. A escassa atenção à formação humana dos alunos é uma crítica que nos leva a refletir sobre os rumos da educação. Diante disso, propomos uma alternativa que, embora não se proponha a resolver todos os problemas da educação, sugere uma abordagem mais intersubjetiva e lúdica, colocando o aluno como protagonista no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Filosofia.

Buscamos oferecer uma contribuição para pensar a “crise da educação”, conforme apontada pela filósofa Hannah Arendt, e vivenciada por nós, professores, não apenas devido aos problemas estruturais, mas também por levar, nós, docentes de filosofia a pensar necessidade de repensar as práticas pedagógicas - apesar de Arendt jamais ter sugerido isso. Para tanto, nossa reflexão parte das salas de aula do século XXI, que se configuram como ambientes cada vez mais conectados e interativos com a tecnologia. O cinema, embora não seja uma novidade, tem se tornado mais acessível aos jovens graças ao uso de aplicativos digitais que facilitam o acesso às obras cinematográficas.

Neste sentido, o uso de tecnologia e a dinamização dos conteúdos são tendências que permeiam o trabalho docente atual, evidenciando a ascensão de uma cibercultura que conecta cada vez mais as novas gerações, transitando entre o real e o virtual.

A geração atual, classificada por estudiosos como geração Z<sup>4</sup> se distingue das anteriores por ser completamente conectada, não apenas ao mundo digital, mas também num contexto de *Ciberespaço*<sup>5</sup> de forma geral, com o cinema e as obras cinematográficas fazendo parte de seu cotidiano. Nesse contexto, o professor assume o papel de facilitador, guiando os alunos a descobrir, por meio da arte cinematográfica, como questões filosóficas estão presentes em seu modo de vida.

Nossa pesquisa reconhece a capacidade do cinema de contar histórias complexas e estimular o pensamento crítico como uma ponte entre a teoria filosófica e as experiências práticas do cotidiano. Por conseguinte, recorreremos às reflexões de Cabrera

---

<sup>4</sup>A geração Z abrange jovens nascidos a partir de meados da década de 1990, com o limite final de nascimento ainda indefinido, o que resulta em pessoas com até 20 anos de idade. Segundo Rodney G Duffett, jovens que estão constantemente conectados às telas. Isso ocorre porque eles vivenciam em um contexto onde o acesso à internet é imediato e constante.

<sup>5</sup>No livro *Cibercultura*, o filósofo francês Pierre Lévy explica que o ciberespaço, ou "rede", é um novo tipo de meio de comunicação que emerge a partir da conexão global entre computadores, criando um ambiente virtual interconectado.

(2006) sobre a relação entre cinema e filosofia, especialmente, na articulação entre essas duas áreas. Também utilizamos a discussão de Larrosa (2002) sobre a experiência cinematográfica e sua contribuição para a formação do pensamento crítico, e, não menos importante, o conceito de “imagem-movimento” do filósofo Gilles Deleuze (2009), conferindo uma característica ao cinema de arte da representação do movimento que será pertinente para nossas reflexões de sua utilização em sala de aula.

Para avaliar os resultados da experiência, incluindo seus pontos positivos e negativos, e entender como os alunos saem dessa vivência, utilizaremos o método fenomenológico como ferramenta de observação e análise. A utilização desse método se justifica por ser descritivo e isento de juízos e preconceitos, permitindo uma abordagem focada nas experiências vivenciadas pelos alunos durante a oficina.

Como referencial teórico, adotaremos a aplicação da fenomenologia conforme definida por Daniel Moreira<sup>6</sup>, que oferece uma base sólida para compreender as experiências subjetivas e as relações que os alunos estabelecem com o cinema e a Filosofia no contexto educacional, além de como o projeto contribui para sua aproximação com a disciplina. A pesquisa propõe investigar se essa intervenção pode se tornar uma aliada do professor de Filosofia nas salas de aula, enriquecendo o ensino da disciplina e superando o tradicionalismo verbal ou textual, ao mesmo tempo em que questiona o utilitarismo imposto pelas atuais configurações do ensino no Brasil.

Assim, com base nas questões levantadas, nossa pesquisa está estruturada em três capítulos. O primeiro apresenta as considerações iniciais, abordando a relação entre cinema e filosofia, destacando a importância do cinema como uma arte moderna, além de explorar contribuições conceituais, como o conceito de Imagem-Movimento. O objetivo é investigar como o cinema pode expressar questões filosóficas e seu potencial como ferramenta pedagógica no ensino de Filosofia. Nesse mesmo capítulo, discutimos as contribuições da filósofa Hannah Arendt (1906-1975) sobre a crise da educação moderna e sua definição de educação, bem como os desafios impostos pela BNCC ao ensino de Filosofia no Brasil. Por fim, analisamos a relevância do cinema como um recurso pedagógico essencial para o ensino de Filosofia.

No segundo capítulo, apresentaremos o campo de pesquisa e o perfil dos educandos, além de descrever o projeto *CineFiló* e o espaço escolar no qual foi desenvolvido. Ao longo do capítulo, faremos reflexões a partir da experiência do

---

<sup>6</sup>MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

cinema como recurso pedagógico, destacando o que funcionou bem e o que precisou ser ajustado para atender à realidade da sala de aula.

O terceiro capítulo será dedicado à análise crítica dos resultados, baseada na observação fenomenológica realizada pelo professor-pesquisador, além da aplicação de questionários aos alunos após o encerramento das atividades da oficina e do uso dos filmes em sala de aula. O objetivo dessa análise será compreender de que forma o cinema pode ter contribuído para aproximar os alunos de conceitos filosóficos ou teorias, além de avaliar se essa abordagem ajudou a despertar um maior interesse pela disciplina. Em síntese, o capítulo visa investigar como a dramatização cinematográfica pode tornar a linguagem filosófica mais atrativa e envolvente para alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Essas discussões nos levam a refletir sobre a necessidade constante de repensar os métodos e recursos para o ensino de Filosofia, considerando seu papel na sala de aula para além do modelo tradicional, que limita o estudo filosófico a uma leitura cronológica de pensadores e escolas de filosofia, a limitação tecnicista de memorização dos nomes de filósofos e conceitos com finalidade mercadológica. A Filosofia pode ser encarada como algo que integra o próprio modo de vida do aluno. Sendo assim, ela precisa ser expandida como uma vivência que o envolve, o faz refletir e, principalmente, questionar. Ao longo deste texto, retornaremos a essas questões para aprofundar a reflexão.

## 1. O CINEMA COMO UMA EXPRESSÃO DA FILOSOFIA

Antes de tudo, vale ressaltar que a relação entre filosofia e cinema, assim como a sua originalidade enquanto obra de arte com elementos críticos, vem sendo discutida há muito tempo. O filósofo argentino Julio Ángel Livraga Cabrera aborda essas questões complexas, em sua obra *O Cinema que Pensa*<sup>7</sup>, destacando que o cinema não se limita a discutir conceitos ou teorias filosóficas. Pelo contrário, para Cabrera, este recurso pode ser uma forma de pensamento filosófico em si, uma expressão da filosofia por meio da imagem. De acordo com o teórico, o cinema não é apenas um produto de consumo de imagens caracterizado por suas imagens e sons, mas um instrumento poderoso capaz de afetar o espectador e levá-lo à reflexão e crítica filosófica<sup>8</sup>. As imagens cinematográficas não se limitam a ilustrar ideias; elas as transformam, ampliam sua compreensão e acrescentam camadas de significado que são possíveis de pensar nas questões da filosofia.

O cinema, portanto, não se define apenas pelo que é visível na tela, mas também pelo que se insinua além dela: os sons, os silêncios, os enquadramentos, a montagem e o conteúdo trabalhado no longa-metragem. Cada elemento contribui para construir uma experiência sensorial e intelectual única, permitindo que a realidade seja representada e ressignificada de formas inesperadas, o que contribui para pensarmos na relação possível entre cinema e filosofia. Sobre essa relação, afirma Cabrera:

Não quero dizer que os filmes sejam filosóficos “em si mesmos”; evidentemente se trata de uma certa leitura, entre outras possíveis. O cinema pode ser considerado filosófico se for possível analisar os filmes do ponto de vista conceitual, considerando-os como sucessões de conceitos mostrados ou conceitos vistos<sup>9</sup>.

Diante da discussão proposta, é possível refletir como o cinema pode ser concebido como uma nova forma de expressão filosófica, devido à fusão de múltiplas linguagens e elementos que ele incorpora. A originalidade e autenticidade do cinema como uma arte com elementos críticos também vêm sendo amplamente debatidas no próprio âmbito da filosofia. Para alguns críticos, como o pensador da Escola de Frankfurt, Theodor W. Adorno em *Dialética do Esclarecimento*: fragmentos

---

<sup>7</sup> CABRERA, Julio. *O Cinema Pensa*. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 17.

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 45.

filosóficos<sup>10</sup>, o cinema representava uma ameaça, pois refletia a técnica e a dominação próprias da modernidade. Para Adorno, “o cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade é que não passam de um negócio; eles se utilizam da ideologia destinada a legitimar o lixo”<sup>11</sup>. O pensador frankfurtiano relaciona o cinema e outras novas artes contemporâneas a instrumentos de controle do capital, retirando-lhes qualquer possibilidade de expressão crítica e sequer os reconhecendo como formas legítimas de arte.

Por outro lado, é importante observar que essa crítica de Adorno não era unânime entre seus colegas. Walter Benjamin, em *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*<sup>12</sup>, não só divergia da leitura de Adorno, como também argumentava que o cinema possuía características e autenticidade próprias, indo além da simples rotulação de cultura de massa tradicional. Benjamin acreditava que o cinema detinha uma “aura” particular e elementos críticos que poderiam desempenhar um papel pedagógico ao educar as massas. Sobre isso, afirma:

O filme serve para exercitar o homem nas novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico cujo papel cresce cada vez mais em sua vida cotidiana. Fazer do gigantesco aparelho técnico do nosso tempo o objeto das inovações humanas – é essa a tarefa histórica cuja realização dá ao cinema o seu verdadeiro sentido<sup>13</sup>.

Nessa visão, Benjamin considera o cinema como a expressão artística mais alinhada à experiência do homem moderno, pois dialoga diretamente com uma sensibilidade já moldada pelo ritmo e pelas transformações da vida cotidiana. No contexto da modernidade, as imagens cinematográficas adquirem um significado profundo. Por meio de dispositivos que revelam camadas ocultas da realidade, o cinema amplia nossa percepção do mundo, enriquecendo tanto a experiência visual quanto a sensorial e aprofundando a forma como compreendemos o que nos cerca.

O crítico italiano Ricciotto Canudo foi o responsável por consolidar a ideia do cinema como arte, cunhando o termo “Sétima Arte” em seu manifesto de 1911<sup>14</sup>. Para ele, o cinema não apenas refletia as transformações sociais impulsionadas pelo avanço

---

<sup>10</sup>ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

<sup>11</sup>*Ibid.*, p. 100.

<sup>12</sup>BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. In: \_\_\_\_\_. **Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

<sup>13</sup>*Ibid.*, p. 174.

<sup>14</sup>MASCARELLO, Fernando (org.). **História do cinema mundial**. Campinas, SP: Papirus, 2006, p. 97.

tecnológico, pela urbanização e pelas mudanças culturais, mas também se destacava como uma linguagem artística única, capaz de sintetizar e transmitir todas as demais artes pela tela. Inicialmente, Canudo defendia a noção de um “teatro cinematográfico”, ou seja, uma nova forma de teatro adaptada à modernidade. No entanto, posteriormente, reconheceu o cinema como uma “arte plástica em movimento”, considerando-o a expressão artística mais completa entre todas as artes<sup>15</sup>. Assim como Benjamin, Canudo enxergava no cinema um meio expressivo poderoso, capaz de capturar o espírito de sua época e proporcionar uma experiência transformadora.

Sendo assim, o cinema pode ser considerado um reflexo da cultura moderna, repleto de elementos visuais, o imagético é a sua principal característica. Mas o que essa arte - tantas vezes questionada e exaltada - tem a ver com a filosofia? Nos últimos anos, a relação entre essas duas áreas tem se tornado cada vez mais próxima. Se, no passado, a filosofia encontrou na literatura e nos textos escritos sua principal forma de expressão, hoje, há aqueles que veem no cinema uma nova possibilidade para expressar ou até mesmo criar conceitos filosóficos.

Obras cinematográficas têm servido como base para intensos debates sobre questões e problemas fundamentais da filosofia. O cinema, assim, torna-se um ponto de partida para vivenciar problemas tipicamente filosóficos por meio da imagem. Um exemplo emblemático é o filme *Matrix*<sup>16</sup>. Apesar de ser uma obra de ficção científica e parte da cultura de massas, o longa-metragem aborda um tema clássico discutido pela filosofia desde Parmênides e Heráclito: a relação entre aparência e essência. Isso demonstra a capacidade do cinema de trazer reflexões críticas e instigar o pensamento filosófico no espectador<sup>17</sup>.

O cinema também possui a capacidade de provocar espanto em quem se aventura a assistir um longa-metragem. Filmes têm o poder de trazer à tona questões e dilemas da condição humana, questionar a realidade e explorar os maiores medos do ser humano. O espanto, desde os primórdios, foi considerado um princípio fundamental do ato de filosofar. Aristóteles, em *Metafísica*, afirmou que é a partir do espanto que o

---

<sup>15</sup>MASCARELLO, Fernando (org.). **História do cinema mundial**. Campinas, SP: Papyrus, 2006, p. 95.

<sup>16</sup>**MATRIX**. Direção: Lana Wachowski; Lilly Wachowski. Estados Unidos: Warner Bros. Pictures 1999. Filme.

<sup>17</sup>CABRERA, Julio. **O Cinema Pensa**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006, p. 22.

ser humano começa a questionar o mundo ao seu redor. inicialmente, assustado, mas movido pelo desejo de buscar respostas para aquilo que lhe gerou temor<sup>18</sup>.

A arte cinematográfica compartilha essa mesma capacidade: surpreende e desconcerta o espectador, tirando-o da zona de conforto e confrontando-o com dilemas profundos que, muitas vezes, são banalizados ou ignorados no cotidiano. Dessa forma, o cinema não apenas entretém, mas também tem a potencialidade de instigar a reflexão crítica e o pensamento filosófico, reafirmando seu valor enquanto arte formadora de pensamento crítico.

Conforme discutido anteriormente, ao longo da história, a filosofia sempre buscou problematizar a realidade, a condição humana e o próprio ser humano. No século XX, o cinema emergiu como uma nova forma de expressão filosófica, permitindo que conceitos e teorias fossem explorados por meio da experiência da imagem e do movimento presentes na obra cinematográfica. A invenção do cinema pelos irmãos Lumière, em 1885<sup>19</sup>, marcou um ponto de virada, permitindo que a imagem deixasse de ser apenas um elemento de manipulação ou reprodução mecânica da realidade para se tornar uma poderosa forma de expressão visual e narrativa. A partir de suas primeiras exhibições, o cinema começou a explorar as possibilidades filosóficas do olhar humano, transformando imagens em reflexões sobre tempo, espaço e existência. Essa experiência possibilita a comunicação de ideias filosóficas ao espectador através de uma fusão de diferentes elementos artísticos - dança, pintura, arquitetura, atuação e música - todos reunidos no cinema.

A experiência, conforme destacado por Julio Larrosa<sup>20</sup>, no artigo *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, é um conceito central para o ato de filosofar. Pensar não deve ser reduzido a um processo meramente técnico ou metódico; ao contrário, deve envolver elementos lúdicos e criativos. O pensamento, portanto, exige a vivência de experiências e a capacidade de gerar “sentido”, promovendo uma conexão profunda entre a reflexão e a própria existência humana. O cinema, com sua capacidade de provocar espanto e reflexão, torna-se, assim, uma plataforma para a experiência

---

<sup>18</sup>ARISTÓTELES. **Metafísica**. São Paulo: Loyola, 2002.

<sup>19</sup>MASCARELLO, Fernando (org.). **História do cinema mundial**. Campinas, SP: Papyrus, 2006, p. 18-19.

<sup>20</sup>LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro: ANPED, n. 19, p. 20-28, jan. – abr., 2002.

filosófica em movimento, reunindo o poder das imagens com a profundidade do pensamento<sup>21</sup>.

Nesse sentido, a experiência do pensar deve estar impregnada de significado e ser vivenciada de forma não metódica. No entanto, o mundo contemporâneo apresenta desafios crescentes com o avanço do tecnicismo. Como aponta Jürgen Habermas, *Teoria da Ação Comunicativa*, há uma “colonização do mundo da vida” pela lógica técnica e instrumental<sup>22</sup>, o que transforma as atividades humanas em ações cada vez mais utilitárias e voltadas para o “fazer”. Esse processo reduz o espaço da deliberação livre e espontânea, além de suprimir a ludicidade e a dimensão criativa do pensamento.

Sabemos que o cinema, muitas vezes, está sujeito às limitações impostas pelos interesses do capital, funcionando como parte da indústria cultural. No entanto, ele também pode oferecer alternativas ao “fazer” mecanizado e utilitário do cotidiano contemporâneo, proporcionando ao espectador a experiência de vivenciar problemas filosóficos em suas diversas nuances através da sensibilidade humana. Essa vivência é possibilitada pelo que Gilles Deleuze<sup>23</sup>, em *Cinema 1: a imagem-movimento*, definiu como *imagem-movimento*, um conceito central para compreender o potencial filosófico do cinema.

Deleuze emprega o termo *imagem-movimento* (com hífen) para destacar a inseparabilidade entre a imagem e o movimento no cinema. Diferente da pintura ou da fotografia, que são formas de arte estáticas, o cinema é caracterizado pelo fluxo contínuo de imagens, onde o movimento não é apenas representado, mas realmente *produzido*<sup>24</sup>. De acordo com o teórico, a imagem no cinema não é uma simples reprodução da realidade: ela é uma manifestação do tempo e do movimento em sua própria essência. O uso do hífen, portanto, simboliza essa unidade indissolúvel entre imagem e movimento, essencial para a forma cinematográfica.

Essa concepção transforma a experiência cinematográfica em algo mais profundo do que a simples contemplação de cenas: ela permite que o espectador participe de uma nova forma de pensamento em ação. Através da imagem-movimento, o cinema estimula a reflexão sobre o tempo, a percepção e a própria condição humana,

---

<sup>21</sup>LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro: ANPED, n. 19, p. 20-28, jan. – abr., 2002. p. 22.

<sup>22</sup>HABERMAS, Jürgen. **Teoria da ação comunicativa**. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 675-676.

<sup>23</sup>DELEUZE, Gilles. **Cinema 1: a imagem-movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

<sup>24</sup>*Ibid.*, p. 17.

oferecendo uma experiência sensível que vai além do mero entretenimento, instigando um engajamento filosófico e emocional com a obra.

O cinema se configura como uma ferramenta pedagógica, capaz de, com o auxílio do professor, despertar o espanto filosófico quando aplicado com uma metodologia adequada em sala de aula, por meio da exibição de filmes e da discussão crítica de seus conteúdos. Apesar das atualizações nos livros didáticos e da variedade de oficinas disponíveis, os professores enfrentam desafios significativos ao escolher os temas e as estratégias didáticas a serem abordados em sala de aula. Capturar a atenção e envolver os alunos tem se mostrado uma tarefa difícil, especialmente quando consideramos a concorrência com os dispositivos tecnológicos contemporâneos, que estão sempre acessíveis. *Smartphones*, *tablets* e outros dispositivos conectados à internet bombardeiam os alunos incessantemente com informações de diversas naturezas. A disciplina de Filosofia, rica em abstrações e dotada de uma linguagem própria - ora reflexiva, ora crítica e, por vezes, intuitiva - pode ser percebida como pouco interessante, maçante ou, pior ainda, inútil no campo da vida prática.

Nesse contexto, o cinema surge como uma ferramenta valiosa, capaz de substituir o tradicional texto, muitas vezes enfadonho para a geração digital dos jovens. Através da imagem cinematográfica, pode-se problematizar questões filosóficas complexas, como o verdadeiro valor da vida. Um exemplo claro disso é o filme *Beleza Americana*<sup>25</sup> que questiona a falsa realização da vida no consumo, provocando uma reflexão crítica sobre as ilusões da sociedade contemporânea e a busca por uma felicidade superficial. Vale descartar que cada vez mais este recurso visual tem sido adotado como uma metodologia no cotidiano do docente, proporcionando aos alunos uma vivência visual e sensorial que estimula a reflexão filosófica, conecta o pensamento abstrato ao mundo concreto e favorece a construção de significados de forma intersubjetiva e deliberativa.

A relevância da utilização do cinema como ferramenta pedagógica está na sua capacidade de apresentar narrativas de maneira lúdica e dinâmica, rompendo com o modelo tradicional de transmissão mecânica de conhecimento tão comum no ensino. Quando bem utilizado, o cinema pode ser uma ponte eficaz entre teorias filosóficas abstratas e a experiência dos alunos. Nesse sentido, a sétima arte pode e deve ser um

---

<sup>25</sup>BELEZA AMERICANA. Direção: Sam Mendes. Estados Unidos: DreamWorks Pictures. 1999. Filme.

forte aliado do professor de filosofia, justamente por estar presente no cotidiano dos estudantes.

Para reforçar isso, apesar da desigualdade de acesso à cultura e, especificamente, ao cinema no Brasil, um estudo realizado pela Agência Nacional de Cinema<sup>26</sup> revelou que o cinema é uma prioridade para 80% dos jovens brasileiros entre quatorze e vinte e quatro anos. Também vale destacar a pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que expõe como o cinema continua a conquistar amplo espaço e a crescer como interesse entre os mais jovens, impulsionado, em parte, pelo fenômeno da cultura *geek*, que se popularizou nos últimos dez anos<sup>27</sup>.

Além disso, mesmo durante o contexto pandêmico e o fechamento das salas de cinema, o acesso aos filmes aumentou consideravelmente através das plataformas de *streaming* (como *Netflix*, *Amazon Prime* e *HBO Max*). Um estudo realizado pela empresa *Hibou*<sup>28</sup> indicou que 98% dos entrevistados associam o cinema à diversão, tornando-o uma das atividades culturais preferidas dos brasileiros, especialmente, nas modalidades realizadas dentro e fora de casa.

Por conseguinte, o cinema se configura como um forte aliado do professor em sala de aula, por estar inserido num contexto de crescente busca por parte dos alunos e por proporcionar uma experiência subjetiva que, direta ou indiretamente, trabalha conceitos filosóficos em sua narrativa. O filme permite ao professor utilizar um recurso didático poderoso, estimulando os alunos a refletirem sobre sua própria realidade e a levantarem questões que, muitas vezes, antes passavam despercebidas. O ato de questionar é um dos objetivos mais importantes do ensino de filosofia em sala de aula e isso só se torna possível por meio da vivência dos problemas filosóficos que o cinema nos oferece. Com isso, o professor de filosofia dispõe de uma sequência didática que começa com a exibição do filme, passa pela vivência do problema discutido em sala e culmina no debate posterior, aprofundando a reflexão sobre os temas abordados.

Nesse sentido, ao explorar os desafios e possibilidades de ensino da filosofia, é fundamental também considerar as reflexões de pensadores como Hannah Arendt. A

---

<sup>26</sup>ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO CINEMA BRASILEIRO. 2021. Rio de Janeiro: Ministério do Turismo, Agência Nacional do Cinema (Ancine), 2021

<sup>27</sup>IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **O cinema e o consumo diário feito por jovens** Acessado em 29 de novembro de 2024. <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-Cinema-e-celular-no-brasil.htm>

<sup>28</sup>Fonte: Portal Exibidor - **Pesquisa mostra que cinema é a atividade cultural preferida dos brasileiros.**

filósofa oferece uma visão crítica sobre a educação e sua crise na modernidade, elementos que podem fornecer uma base importante para repensar e buscar soluções para os atuais obstáculos enfrentados no ensino de filosofia no Brasil. No próximo capítulo, aprofundaremos as ideias de Arendt, analisando como sua visão sobre a educação pode contribuir para a construção de alternativas para os desafios contemporâneos nesse campo.

### 1.1.A Crise da Educação Contemporânea e o Ensino de Filosofia

Uma referência fundamental para nossa pesquisa é a obra da pensadora judia Hannah Arendt. Nesta seção, abordaremos sua reflexão sobre a educação e conceitos correlatos ao fenômeno educacional, que nos inspiram a refletir sobre os desafios contemporâneos do ensino de filosofia. Embora Arendt não tenha escrito uma obra exclusivamente dedicada à educação e seja amplamente reconhecida por suas contribuições às discussões sobre política e os regimes totalitários do século XX, suas ideias possibilitam pensarmos e refletirmos alternativas aos desafios enfrentados pelos docentes de filosofia em sala de aula. Conforme observa Custódio<sup>29</sup>, em sua obra *Educação e mundo comum em Hannah Arendt*, as reflexões de Arendt sobre a educação ultrapassam o campo técnico-pedagógico, propondo uma compreensão profunda da relação entre educação e mundo, o que faz dela uma pensadora imprescindível para o debate educacional contemporâneo<sup>30</sup>.

Nesse sentido, é importante compreender como Hannah Arendt define a educação em suas obras. Vale destacar que sua contribuição mais significativa sobre o tema encontra-se no livro *Entre o Passado e o Futuro*<sup>31</sup>, no ensaio intitulado “A Crise na Educação”, no qual argumenta que o processo educativo está profundamente relacionado ao conceito de *amor mundi*, pois envolve a responsabilidade de preservar e renovar o mundo que habitamos. Essa perspectiva destaca a importância de transmitir um legado cultural e, ao mesmo tempo, possibilitar a transformação necessária para as novas gerações<sup>32</sup>. Ela explica que as crianças, ou "estrangeiros", como as denomina, são

---

<sup>29</sup>CUSTÓDIO, Crislei. **Educação e mundo comum em Hannah Arendt**: Reflexões e relações em face da crise do mundo moderno. São Paulo: s.n., 2011.

<sup>30</sup>*Ibid.*, p. 10.

<sup>31</sup>ARENDR, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. 7. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2011.

<sup>32</sup>CORREIA, Adriano. Educação, natalidade e amor ao mundo em Hannah Arendt. In: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de; CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira (orgs.). **Hannah**

capazes de iniciar novos eventos, sem os quais a própria conservação do mundo estaria comprometida.

Sobre a educação e *Amor mundi*, afirma Arendt:

Parece-me que o conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa – a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo<sup>33</sup>.

Nesse contexto, os professores de filosofia não são responsáveis apenas pelo desenvolvimento dos estudantes, mas também pela preservação e continuidade do mundo, uma vez que a educação envolve a transmissão e a renovação do legado cultural. Como afirma Arendt, “quem educa não assume responsabilidade apenas pelo desenvolvimento da criança”, mas também pela própria “continuidade do mundo”<sup>34</sup>. A escola e a educação assumem o papel de espaço intermediário, no qual os “novos” são formados e preparados para participar de um mundo que já os precede. A educação, para ela, só pode ser compreendida em conjunto com os fenômenos da natalidade e do *Amor mundi*.

Ao refletir sobre a educação, Arendt destaca que a natalidade é a essência da educação por seu papel de representar a introdução da novidade no mundo humano<sup>35</sup>. Ao abordar o fenômeno da natalidade, afirma: “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo”<sup>36</sup>. Esse conceito refere-se ao “lançamento” de novos seres no mundo, pois a natalidade está relacionada à condição humana de nascer em um mundo previamente estabelecido, antes da chegada do novo ser que nele ingressa. Arendt afirma, na obra *A condição humana*<sup>37</sup>, que “o novo começo inerente ao nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir”<sup>38</sup>.

Na sua reflexão sobre a condição humana ou *vida ativa*, Arendt argumenta que a educação é um meio pelo qual os indivíduos são preparados para exercer sua capacidade de ação, contribuindo para a política da sociedade. Assim, este processo não se restringe

---

**Arendt:** a crise na educação e o mundo moderno. 1. ed. São Paulo: Intermeios, Fapesp, 2017. p. 167.

<sup>33</sup>ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. 7. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2011, p. 242.

<sup>34</sup>*Ibid.*, p. 235

<sup>35</sup>*Ibid.*, p. 243-244.

<sup>36</sup>*Ibid.*, p. 223.

<sup>37</sup>ARENDT, Hannah. **A condição Humana**. Trad. Roberto Raposo, Revisão Técnica: Adriano Correia. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

<sup>38</sup>*Ibid.*

à simples transmissão de conhecimentos, mas busca capacitar o indivíduo a participar e transformar o mundo ao seu redor, reforçando a ideia de que cada nova geração carrega consigo a possibilidade de renovação do espaço público.

Nesse sentido, há uma aproximação entre educação e política, pois, é por meio da educação que os recém-chegados são preparados para exercer sua capacidade de ação. Como afirma Arendt, “a ação é a atividade política por excelência, a natalidade, e não a mortalidade, pode ser a categoria central do pensamento político, em contraposição ao pensamento metafísico”<sup>39</sup>.

Essa relação entre educação e política na obra de Arendt é observada pela filósofa Elizabeth Young-Bruehl<sup>40</sup>, em *Hannah Arendt: por amor ao mundo*, a qual destaca que Arendt via a educação como um processo fundamental para a formação de indivíduos capazes de participar ativamente na esfera política. Young-Bruehl resume essa relação ao afirmar:

Arendt entende que a educação é um processo pelo qual os indivíduos adquirem as habilidades necessárias para se tornarem participantes ativos na esfera política. Ela acreditava que a capacidade de agir, pensar criticamente e julgar era fundamental para a participação significativa na vida pública, e via na educação o meio para desenvolver tais habilidades<sup>41</sup>.

Dessa forma, a educação, ao preparar os indivíduos para a ação e participação no mundo, está intimamente ligada à ideia de natalidade, que, como Arendt destaca, permite tanto a renovação quanto a preservação do mundo comum. Precisamos esclarecer o que a pensadora denominou como “mundo comum”. Conforme Vanessa Sievers<sup>42</sup> declara, em sua tese de doutorado intitulada *Amor mundi e educação: reflexões sobre o pensamento de Hannah Arendt*, o mundo comum não se resume ao ambiente natural que nos cerca, mas é um espaço construído pelas atividades humanas, formado e sustentado pelo trabalho e pela ação, bem como, a educação é umbilicalmente ligada ao mundo comum, por “não apenas preparar as crianças para vida e suas necessidades, mas principalmente porque temos que fomentar a possibilidade da participação no mundo comum”<sup>43</sup>. O mundo comum permite a criação de formas de interação e convivência

---

<sup>39</sup>ARENDR, Hannah. **A condição Humana**. Trad. Roberto Raposo, Revisão Técnica: Adriano Correia. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p. 10.

<sup>40</sup>YOUNG-BRUEHL, Elizabeth. **Hannah Arendt: por amor ao mundo**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.

<sup>41</sup>*Ibid.*, p. 286.

<sup>42</sup>ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Amor mundi e educação: reflexões sobre o pensamento de Hannah Arendt**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

<sup>43</sup>*Ibid.*, p. 20-21.

que transcendem a mera sobrevivência. Como foi possível constatar, para Arendt, a natalidade não se refere unicamente ao nascimento biológico, também não se limita ao simples ato de vir à luz, mas envolve a capacidade de iniciar algo novo no mundo comum, como um processo contínuo de inovação e novidade.

Como observa Benvenuti<sup>44</sup>, em *Natalidade e amor mundi*: sobre a relação entre educação e política em Hannah Arendt, essa ideia abrange a “dupla dimensão do nascimento humano”, que não apenas gera um novo ser, mas também o insere em um ambiente rico em interações e significados humanos<sup>45</sup>. Segundo Arendt, chegamos ao mundo como estrangeiros, permanecendo essencialmente estranhos até que decidamos agir ou sejamos ensinados a agir. Entramos em um mundo que nos precede e que, possivelmente, continuará a existir mesmo após nossa partida<sup>46</sup>. Sobre a novidade e a natalidade afirma Arendt,

O fato de que o mundo sempre tenha estado habitado desde o início da humanidade significa que sempre houve seres humanos. Mas a aparição de novas coisas na Terra pode, na verdade, sempre ser compreendida como um segundo início, um começo de algo novo, que não é nem necessariamente previsível nem derivado de algo passado<sup>47</sup>.

Neste trecho, Arendt destaca que cada novo ser que chega ao mundo não é simplesmente uma repetição do que já existiu, mas carrega consigo a capacidade de iniciar algo verdadeiramente novo e inesperado. Para Arendt, o mundo está continuamente exposto à novidade e à instabilidade provocadas pela ação dos recém-chegados. Assumir a responsabilidade pelo mundo, aquilo que a filósofa denomina *amor mundi*, é fundamental para garantir a perpetuação dessa novidade e da própria pluralidade existente nele, pois “ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive ou viverá”<sup>48</sup>. Sobre a relação educação e responsabilidade,

Em todo caso, todavia, o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secretamente possa querer que ele fosse diferente do que é. A responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato que os jovens são introduzidos por adultos em mundo em contínua mudança<sup>49</sup>.

---

<sup>44</sup>Benvenuti, E. **Natalidade e amor mundi**: sobre a relação entre educação e política em Hannah Arendt, 2010. p. 58.

<sup>45</sup>*Ibid.*, p. 59.

<sup>46</sup>ARENDRT, Hannah. **A condição Humana**. Trad. Roberto Raposo, Revisão Técnica: Adriano Correia. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014, p. 09-10.

<sup>47</sup>*Ibid.*, p. 247.

<sup>48</sup>*Ibid.*, p. 10-11.

<sup>49</sup>*Ibid.*, p. 239.

Diante do exposto, o *amor mundi* é usado por Arendt para representar a relação de responsabilidade do ser humano com o mundo comum. Esse conceito significa contribuir para que o conjunto de instituições políticas e leis que nos foi legado não seja continuamente transformado ou destruído ao sabor das circunstâncias e dos interesses privados, mas sim por meio da construção da responsabilidade coletiva pela sua preservação - algo possível apenas por meio da educação.

O *amor mundi* é um conceito que gera possíveis reflexões que ajudam a pensar o ensino de filosofia, pois implica refletir sobre a relação do indivíduo com o mundo em que está inserido, sua responsabilidade e cuidado por ele, e, principalmente, como ensinar a amá-lo. A partir da leitura de Arendt, o docente de filosofia tem oportunidade de pensar se a filosofia na sala de aula deve se limitar a apresentar conceitos e teorias ou se pode, também, formar uma consciência ética nos alunos, capacitando-os a se relacionar com o mundo de maneira responsável e transformadora. Seguindo este pensamento, o professor e professora de filosofia tem a possibilidade de se guiar pela ótica que educar deve envolver não apenas o preparo para a vida em sociedade, mas também a conservação e a renovação contínua da sociedade e herança cultural na qual vivemos, só sendo possível através da construção de um pensamento ético e coletivo de responsabilidade pelo mundo<sup>50</sup>.

Arendt, ao revisitar sua tese de doutorado para traduzi-la para o inglês, percebeu que o conceito de *amor mundi* já estava presente em sua interpretação de Agostinho<sup>51</sup>, essa noção revela a preocupação de Arendt com a responsabilidade humana pela preservação do mundo comum, elemento central em suas reflexões posteriores sobre política. A teórica destaca a importância desse conceito na esfera política, argumentando que, por meio dele, conferimos significado à presença humana no mundo. Assim como, levanta a possibilidade de nós, seres humanos, nos tornamos amantes deste mundo:

O homem faz o mundo e torna a si mesmo uma parte do mundo [e] o que advém por nossa vontade é conduzido pelo amor do mundo (*dilectio mundi*), que torna o mundo, a *fabrica Dei*, a pátria natural do homem. A própria vida humana, acomodando-se na criação

---

<sup>50</sup>CUSTÓDIO, Crislei. **Educação e mundo comum em Hannah Arendt**: Reflexões e relações em face da crise do mundo moderno. São Paulo: s.n., 2011, p. 13.

<sup>51</sup>YOUNG-BRUEHL, Elizabeth. **Hannah Arendt**: por amor ao mundo. Rio de Janeiro: Ed. Relume-Dumará, 1997, p. 71.

pré-existente na qual ele nasceu, torna a criação [*fabrica Dei*], por esse meio, o mundo [*mundus*]<sup>52</sup>.

Seguindo a ideia explanada no trecho acima, percebemos a importância de despertar esse sentimento no ser humano para que seja possível a convivência conjunta no mundo comum - um mundo no qual partilhamos nossa herança cultural e o artificialismo humano. Hannah Arendt se refere ao *amor mundi* como uma forma de perpetuação da vida e continuidade do existir, considerando que o mundo subsiste à vida humana e, portanto, precisa ser renovado por meio da transmissão das experiências do passado à nova geração. Sobre esse sentimento de querer preservar, diz Correia:

Hannah Arendt sustenta que o mundo só se torna um lugar habitável e a convivência suportável e desejável se assumirmos, por amor ou gratidão, a responsabilidade por ele, e se interagirmos com nossos pares por amizade e respeito. Sem isso, o mundo se transforma em um deserto, como ela conclui em "As Origens do Totalitarismo"<sup>53</sup>.

Nesse cenário, Arendt transforma a noção de *amor mundi* em uma responsabilidade política abrangente, que envolve não apenas o que já ocorreu, mas também o que está em jogo no presente e as possibilidades futuras para o mundo, pois enquanto educadores “estamos sempre educando para um mundo ou já está fora dos eixos ou para aí caminha”<sup>54</sup>. Sua vivência como judia perseguida, apátrida e sobrevivente de diversas adversidades contribuiu para uma perspectiva resiliente e proativa. Essa trajetória a levou a valorizar a importância de pensar e agir em prol da vida e da justiça, reconhecendo que a responsabilidade coletiva é essencial para a continuidade da humanidade.

Outra importante contribuição de Arendt, que nos ajuda a pensar o ensino de filosofia, é sua profunda reflexão sobre a crise da educação nos anos 1960. Embora o contexto daquela época seja marcadamente diferente dos dias atuais, ele ainda exerce forte influência como diagnóstico dos desafios enfrentados pelos professores de filosofia em sala de aula. Por isso, é necessário discutir como ela identifica essa crise e suas principais características. No ensaio *A Crise da Educação*, Arendt argumenta que a crise educacional não é apenas uma crise localizada, mas sim uma expressão da crise

---

<sup>52</sup>ARENDR, Hannah. **O Conceito de amor em Santo Agostinho**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, p. 43.

<sup>53</sup>CORREIA, Adriano. **Natalidade e amor mundi**: sobre a relação entre educação e política em Hannah Arendt. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.36, n.3, 2010, p. 819.

<sup>54</sup>ARENDR, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. 7. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2011, p. 243.

mais ampla da educação contemporânea<sup>55</sup>. Ela enfatiza que essa crise reflete não apenas um mal-estar trivial que possa ser ignorado, mas também evidencia a necessidade urgente de repensar as bases da educação de uma forma mais profunda.

Neste sentido, Arendt investiga a crise educacional como um indicador significativo da instabilidade generalizada que permeia a sociedade contemporânea. Para ela, essa crise vai além das instituições de ensino; pois é um reflexo da desintegração de valores fundamentais. Os problemas que enfrentamos são marcados por um contexto histórico complexo e as diversas metodologias pedagógicas que surgiram na tentativa de contorná-los, ora ajudam, ora contribuem para o seu aprofundamento, como Arendt aponta em sua análise do pragmatismo educacional<sup>56</sup>. Dois fatores importantes destacados em sua reflexão são, sem dúvida, a ausência de autoridade na educação contemporânea e a predominância do pensamento utilitarista em um espaço que deveria valorizar a formação ética e crítica dos novos indivíduos que chegam ao mundo.

Arendt observa que, ao se afastarem dos princípios do passado, os indivíduos se deparam com um vácuo ético e de conhecimento, onde as referências para julgamento e aprendizado se tornam nebulosas, sendo característico de toda crise destruir “uma parte do mundo, alguma coisa comum a todos nós. A falência do bom senso aponta, como uma vara mágica o lugar que ocorre esse desmoronamento”<sup>57</sup>. Ela defende que a educação não se resume a métodos de ensino, mas é uma prática essencial relacionada à natalidade - ao contínuo surgimento de novas gerações, cada uma com o potencial de introduzir mudanças e inovações no mundo<sup>58</sup>.

Nesse viés, a responsabilidade pela crise, seus desafios e dilemas não é exclusiva dos pais e educadores, o fenômeno, diz respeito a todos, dada a importância crucial da educação na sociedade. Através da educação, cada comunidade introduz as novas gerações em seu modo único de existência, configurando um processo fundamental para a continuidade cultural e social, é uma das atividades elementares da condição humana<sup>59</sup>. Arendt observa que as instituições educacionais não estão imunes aos efeitos dessa crise, pois se veem cada vez mais desafiadas a fornecer uma orientação

---

<sup>55</sup>ARENDR, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. 7. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2011,p. 221.

<sup>56</sup>*Ibid.*, p. 226-227.

<sup>57</sup>*Ibid.*, p. 227.

<sup>58</sup>*Ibid.*, p. 223.

<sup>59</sup>*Ibid.*, p. 234.

moral e intelectual coerente em um mundo que valoriza cada vez mais o pragmatismo e a utilidade imediata<sup>60</sup>. Como diz Arendt:

O problema da educação do mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição e, apesar disso, ser obrigada a caminhar em mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tão pouco mantido coeso pela tradição<sup>61</sup>.

No contexto das escolas observadas por Arendt, predomina o *Pragmatismo*, de John Dewey, uma abordagem educacional que promovia uma relação centrada no aluno, mas que, ao mesmo tempo, retirava a autoridade do professor como facilitador do processo de ensino. Isso limita sua participação ativa na construção do aprendizado, comprometendo a interação dinâmica e o papel essencial do educador no desenvolvimento dos alunos. Segundo Arendt, essa corrente “consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer”<sup>62</sup>. Ela argumenta que essa corrente priorizou o “fazer” tecnicista - distinto da *Práxis* presente na condição humana - em detrimento da formação crítica do aluno, substituindo o aprendizado livre e espontâneo por uma abordagem metódica e instrumental. A filósofa aponta que esse pressuposto consiste num constante desenvolvimento de habilidades em oposição ao aprendizado do conteúdo, e a substituição do trabalho escolar por práticas educativas lúdicas ou pelas brincadeiras, e que, certamente, a maior parte dos educadores conhecem sob a máxima do “aprender brincando” ou “aprender fazendo”, ou ainda, “a criança constrói o seu próprio conhecimento”, substituindo os conhecimentos que, para ela, são requisitos para a integração das crianças neste mundo<sup>63</sup>.

De acordo com o filósofo francês Renault, em *O fim da autoridade*, Arendt ao denunciar a crise da educação e seu nascimento muito contribuiu para às reflexões sobre esse tema ao apontar para o que se desenhava no horizonte educacional: um modelo fortemente influenciado por um conhecimento tecnicista, com a tendência de substituir o professor por um “especialista” focado exclusivamente no método<sup>64</sup>. Além disso, Arendt critica como essas correntes propunham a “emancipação” das crianças, as quais, sugerem que elas poderiam se libertar do preparo necessário dos pais e até mesmo da

---

<sup>60</sup>ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. 7. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2011, p. 229

<sup>61</sup>*Ibid.*, p. 222.

<sup>62</sup>*Ibid.*

<sup>63</sup>ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. 7. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2011, p. 232.

<sup>64</sup>RENAULT, A. **O fim da autoridade**. Lisboa, Instituto Piaget, 2004. p. 113.

própria escola. Renault destaca a importância dessa reflexão de Arendt, pois ela revela como esse movimento educacional ameaçava desvirtuar o verdadeiro propósito da educação, que deveria ser a formação crítica e autônoma do indivíduo, e não uma mera adaptação às exigências técnicas e sociais<sup>65</sup>.

Em um ponto de vista oposto, Hannah Arendt defende que a educação vai além da mera transmissão de informações e habilidades práticas; ela deve, antes, promover o pensamento crítico e a autonomia intelectual. Esse enfoque pragmático, presente em diversas correntes pedagógicas, é refutado e criticado por Arendt. Para a filósofa, o verdadeiro propósito da educação é construir, de forma conjunta, um pensamento *amor mundi*, que possibilite os indivíduos a se engajarem ativamente na vida pública e a lidar com as complexidades éticas e políticas do seu contexto, sendo uma postura - não um pensamento puro em si. Nesse sentido, a crise educacional não se resume a problemas de infraestrutura ou eficácia pedagógica, como muitas vezes costumamos apontar ao refletirmos sobre os desafios do ensino de filosofia<sup>66</sup>. Em vez de preparar os alunos para se tornarem meros executores de tarefas, a educação deve formá-los para questionar, debater e moldar o futuro, reforçando assim a coesão social e a justiça.

De acordo com Arendt, a educação deve ser vista como um convite à ao pertencimento neste mundo humano, ajudando os recém-chegados a se sentirem parte deste mundo compartilhado. Essa visão vai além da simples transmissão de conhecimento; ela implica a formação de cidadãos ativos e engajados, capacitados para contribuir com a vida política e social. Assim, a abordagem educacional proposta por Arendt visa promover uma comunidade mais inclusiva, onde cada indivíduo é valorizado e incentivado a participar ativamente, reforçando a responsabilidade coletiva e a solidariedade entre os membros da sociedade<sup>67</sup>. Sobre a introdução dos recém-chegados ao mundo, diz ela:

A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias a sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos. Esses recém chegados não se acham acabados, mas em estado de vir a ser<sup>68</sup>.

Essa visão vai além da simples transmissão de conhecimento; ela implica a

---

<sup>65</sup>RENAULT, A. **O fim da autoridade**. Lisboa, Instituto Piaget, 2004, p. 114

<sup>66</sup>ARENDRT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. 7. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2011, p. 234.

<sup>67</sup>*Ibid.*, p. 232.

<sup>68</sup>*Ibid.*, p. 234.

formação de cidadãos ativos e engajados, capacitados para contribuir com a vida política e social. Assim, a abordagem educacional proposta por Arendt visa promover uma comunidade mais inclusiva, onde cada indivíduo é valorizado e incentivado a participar ativamente, reforçando a responsabilidade coletiva e a solidariedade entre os membros da sociedade<sup>69</sup>.

Essa reflexão é particularmente relevante para nossa pesquisa, pois ressoa com a atual situação do ensino de filosofia no Brasil, que não se limita a questões de infraestrutura, mas também enfrenta limitações na oferta de ensino. Na atualidade, as aulas de filosofia passaram a ser oferecidas como “complementos de grade”, com o objetivo de transmitir conteúdos necessários para que os alunos ingressem no mercado de trabalho. O fim da obrigatoriedade da disciplina só tem reforçado ainda mais a falta de cuidado com a formação do *ethos* das crianças e adolescentes, priorizando conteúdos voltados ao ensino técnico e, conseqüentemente, ao “fazer”. A filósofa identifica isso como uma preocupação crucial, devido ao desaparecimento da especificidade de cada disciplina incluindo a filosofia, reforçando o que diz sobre o educador em meio à crise: “o professor não precisa conhecer sua própria disciplina”<sup>70</sup>. Isto evidencia não somente a negligência quanto à formação do professor, bem como, com o ensino ofertado aos mais jovens.

Arendt observa que uma característica do modo como o professor é concebido na educação moderna é a redução de seu papel a um simples aplicador de metodologias, um transmissor de conhecimentos especializados que devem ser aplicados de forma técnica em sala de aula. Esse modelo enfoca a técnica e a eficiência, muitas vezes desconsiderando a importância do ensino como um processo de formação crítica e reflexiva, em que o educador deve ser um guia para o desenvolvimento autônomo e intelectual dos alunos<sup>71</sup>.

Essa perspectiva nos permite identificar problemas estruturais na educação atual, como a situação do docente de filosofia, seja com a diminuição da autoridade deste em sala de aula ou com um currículo educacional utilitarista. Sobre isso, diz Arendt, “a perda da autoridade não se restringe a uma falha nas instituições; ela afeta as próprias fundações do mundo que deixamos para as gerações futuras”<sup>72</sup>, o fato de não ser

---

<sup>69</sup>ARENDR, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. 7. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2011, p. 232.

<sup>70</sup>*Ibid.*

<sup>71</sup>*Ibid.*, p. 234

<sup>72</sup>*Ibid.*, p. 238.

ensinado às novas gerações o valor da tradição fragilizou a autoridade do professor. Essa reflexão nos leva a reconsiderar o papel do educador não apenas como transmissor de conhecimento, mas também como guardião dos legados culturais e valores que sustentam a convivência humana. Isto é, o docente possui a responsabilidade de apresentar um mundo pelo qual as crianças devem um dia assumir a responsabilidade de cuidar e preservar<sup>73</sup>. Sobre o papel da autoridade docente,

Embora certa qualificação seja indispensável para autoridade, a qualificação por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo<sup>74</sup>.

Neste sentido, o verdadeiro propósito do educador é ser um representante de todos os outros adultos e responsável por engajar jovens e crianças com o rico legado das conquistas humanas, capacitando-os a interpretar e manifestar o potencial singular que cada um possui. Assim, ao familiarizar-se com esse patrimônio cultural, os alunos não apenas se tornam herdeiros do passado, mas também agentes ativos na construção de um futuro mais significativo.

De acordo com Arendt, o professor desempenha uma dupla função na educação. Em primeiro lugar, sua autoridade é derivada de sua formação e qualificação, por exemplo, a preparação e a pesquisa de um docente capacitado para ensinar filosofia. Em segundo lugar, ele é visto como um representante do mundo para as gerações mais jovens. Para Arendt, o maior equívoco das correntes educacionais contemporâneas foi a crença de que as crianças seriam oprimidas pela autoridade dos adultos, sendo, portanto, livres para escolher por si mesmas, sem a mediação necessária da experiência e do saber transmitido pelas gerações anteriores<sup>75</sup>.

A filósofa judia argumenta que os adultos se isentaram da responsabilidade pelo mundo, o que representa uma das maiores ameaças dessa crise educacional. Junto a isso, acredita que, ao se afastarem de sua função de transmissão de valores e saberes, os adultos deixam as crianças sem o exemplo e o incentivo necessário para aprenderem o *amor mundi*. Conseqüentemente, as crianças são privadas da orientação necessária para se relacionarem de maneira plena com o mundo e com as gerações que o precederam<sup>76</sup>.

---

<sup>73</sup>ARENDR, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. 7. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2011, p. 239.

<sup>74</sup>*Ibid.*, p. 239

<sup>75</sup>*Ibid.*

<sup>76</sup>*Ibid.*

Sobre as crianças se autogovernarem, afirmou:

Assim ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria. Em todo caso, o resultado foi serem as crianças, por assim dizer, banidas do mundo dos adultos. São elas jogadas a si mesmas, ou entregues à tirania de seu próprio grupo, contra o qual, por sua superioridade numérica, elas não podem se rebelar, contra o qual, por serem crianças, não podem argumentar, e do qual não podem escapar para nenhum outro mundo por lhes ter sido barrado o mundo dos adultos<sup>77</sup>.

A emancipação das crianças no contexto do mundo público compromete as condições essenciais para seu desenvolvimento adequado. O mesmo ocorre quando se tenta construir um universo exclusivamente voltado para o mundo infantil. Esta é uma característica da educação moderna, que não nasce da própria essência educativa, mas está profundamente ligada à dinâmica do mundo moderno, especialmente na relação entre a vida privada e o mundo público<sup>78</sup>. Para Arendt, a emancipação das crianças no cenário público impede que elas desfrutem das condições necessárias para seu desenvolvimento pleno como seres em formação. A crise da autoridade se conecta diretamente a essa questão, pois observamos como, na formação dos educadores, há uma tendência a abandonar as crianças e jovens à sua própria sorte, permitindo que escolham livremente seu caminho educativo - um fenômeno que também está presente na nova BNCC, o qual será discutido em detalhes no próximo tópico. O professor de filosofia, por exemplo, perde sua autoridade enquanto especialista, alguém com domínio sobre uma área do conhecimento. Consequentemente, as crianças deixam de ter acesso aos conteúdos dessa disciplina, os quais poderiam estimular o debate e a reflexão crítica sobre a necessidade de pensar o mundo como um espaço que devemos preservar. Pois, como Arendt afirma, educamos “para preservar o mundo de seus criadores e habitantes, e ele deve ser, continuamente, posto em ordem”<sup>79</sup>, isto é, a educação é um processo fundamental para a manutenção e renovação da sociedade. Assim, o objetivo da educação não é apenas transmitir conhecimentos, mas também garantir que as novas gerações compreendam e assumam as responsabilidades do mundo criado por seus antecessores.

Hannah Arendt coloca a educação como um tema relevante para se pensar a condição humana, pois assume um papel essencial ao integrar novos membros na

---

<sup>77</sup>ARENDR, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. 7. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2011, p. 230-231.

<sup>78</sup>*Ibid.*

<sup>79</sup>*Ibid.*, p. 234.

sociedade, familiarizando-os com nossas tradições, valores e saberes. O educador carrega uma responsabilidade dupla: por um lado, ele é responsável pelo mundo, atuando como seu representante para a criança; por outro, tem o papel de introduzi-la progressivamente em um mundo que está em constante transformação. Essa dualidade se reflete também no trabalho do professor de filosofia, que leva para a sala de aula conteúdos fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico e promove a construção da singularidade do pensamento de cada aluno<sup>80</sup>.

O educador, nesse contexto, atua como um facilitador que conecta os alunos a esse vasto legado cultural. No caso do ensino de Filosofia, esse propósito educacional assume um papel diferencial, sem desconsiderar a contribuição importante de outros campos do saber. A disciplina oferece ferramentas essenciais para que os alunos desenvolvam o pensamento crítico, especialmente por meio de discussões sobre ética, política e outros temas fundamentais. Em vez de se limitar à simples memorização de conceitos, o ensino de Filosofia incentiva os estudantes a discutir e refletir sobre essas ideias, relacionando-as com suas próprias experiências e vivenciando os problemas filosóficos de forma prática e aprofundada. Isso permite que a Filosofia se torne não apenas uma disciplina teórica, mas uma vivência transformadora, que capacita os alunos a questionar, analisar e compreender o mundo ao seu redor. Nesse viés, esta disciplina se transforma em um espaço de reflexão ativa, onde os alunos são incentivados a questionar e a entender o mundo de maneira mais profunda e significativa, até mesmo levá-los a refletir sobre o *amor mundi*.

A educação possui uma responsabilidade fundamental, que se manifesta na forma de autoridade, a qual, pela sua ausência, compromete não apenas o trabalho do educador, mas também a própria formação do aluno. Nesse sentido, Arendt alerta os futuros professores: “Qualquer que seja nossa atitude pessoal face a este problema, é óbvio que, na vida pública e política, a autoridade ou não representa mais nada [...], ou, no máximo, desempenha um papel altamente contestado”<sup>81</sup>. Esse diagnóstico contribui para nossa pesquisa ao nos fazer refletir sobre o papel do professor de Filosofia, especialmente no contexto do fim da autoridade docente e das reformas educacionais recentes, que colocam em questão a sua formação. Como Arendt afirma, “a qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca

---

<sup>80</sup>ARENDRT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. 7. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2011, p. 242.

<sup>81</sup>*Ibid.*, p. 240.

deste<sup>82</sup>, uma formação que é comprometida quando o sistema educacional prioriza uma preparação voltada para o mercado, fazendo com que conteúdos originalmente pensados para a formação integral dos alunos passem a ter uma finalidade mercadológica.

Esse fenômeno de transformação no papel do educador e nas políticas educacionais levanta questões significativas sobre os efeitos das reformas no ensino e na filosofia, que anteriormente tinham como propósito formar cidadãos críticos e não apenas preparar para o mercado de trabalho. A perda da autoridade docente e a mercantilização da educação são aspectos que demandam uma reflexão profunda sobre o futuro da prática educacional e sua relevância no desenvolvimento de indivíduos capazes de pensar criticamente sobre o mundo.

Sendo assim, compreender as reflexões de Arendt sobre as atuais crises da educação no mundo moderno nos ajudam a abordar os desafios do ensino de filosofia e a crise na educação no contexto brasileiro. A partir de sua perspectiva, podemos perceber que a educação deve ser um espaço de liberdade, onde o pensamento crítico e a diversidade de ideias são cultivados, promovendo não apenas o desenvolvimento pessoal dos alunos, mas também a capacidade de engajamento e responsabilidade pelo mundo do qual somos habitantes e responsáveis por sua existência.

Nesse contexto, é pertinente refletir sobre os desafios contemporâneos que se apresentam na educação, especialmente quando analisamos as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que impactam diretamente o ensino de Filosofia nas escolas brasileiras. O capítulo seguinte abordará como a implementação da BNCC tem influenciado a abordagem filosófica no currículo escolar e os desafios que surgem desse processo. As reflexões de Arendt, especialmente sua crítica ao tecnicismo e à perda da autonomia na educação, se mostram extremamente relevantes para identificar problemas semelhantes aos que ela já apontava na década de 1960, quando denunciava a substituição da formação crítica por uma educação voltada para a mera aplicação de métodos e conhecimentos especializados. Assim, as questões de autoridade e liberdade no ensino, tão caras a Arendt, continuam sendo fundamentais para compreender as transformações e limitações que a BNCC impõe ao ensino da Filosofia nos dias atuais.

## **1.2.A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de Filosofia no Brasil**

---

<sup>82</sup>ARENDRT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. 7. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2011.

No contexto educacional contemporâneo, o ensino médio tem sido alvo de reformas que alteraram significativamente a estrutura de disciplinas como Filosofia e Sociologia. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o ponto central de muitas das minhas inquietações e desafios de pesquisa, pois, com sua implementação, essas disciplinas tornaram-se optativas ou passaram a ser direcionadas prioritariamente para atender às demandas do mercado de trabalho. Essa mudança reflete uma tendência característica de uma educação orientada por princípios neoliberais, seja por retirar a disciplina das salas de aula, seja por redirecionar seus conteúdos para uma formação utilitarista, pautada por uma visão de mundo mercadológica. Essa abordagem se afasta do propósito de oferecer uma educação voltada à construção de um pensamento crítico e reflexivo, que consideramos ser a principal razão para a inclusão da Filosofia no currículo do ensino médio. Por isso, essa realidade se torna um ponto central de reflexão em nossa pesquisa e influencia diretamente o desenvolvimento de nossa intervenção, visto que, traduz o cenário enfrentado pelos professores e professoras de Filosofia no cotidiano escolar após a efetivação dessa reforma.

Vale ressaltar que, ao analisarmos a história do ensino de Filosofia no Brasil, constatamos que ele sempre manteve uma relação tensa com o poder. Para Franklin Leopoldo e Silva, no livro: *A Filosofia e Seu Ensino*,<sup>83</sup> a filosofia sempre foi vista como um problema e, frequentemente, considerada indesejável por governos. A disciplina permaneceu mais tempo excluída dos currículos escolares do que efetivamente integrada a eles. Sua inserção na grade curricular das escolas públicas ocorreu apenas na década de 1950, durante o segundo governo de Getúlio Vargas, em um contexto em que a maioria da população não tinha acesso à educação formal. Consequentemente, a Filosofia tornou-se um privilégio restrito às elites e às classes médias.

Entre 1964 e 1985, vivemos os tempos sombrios da ditadura civil-militar e a ausência da filosofia no currículo escolar. Sendo a Filosofia um modo de vida ou uma área de conhecimento - conforme se prefira definir - que se preocupa com a criticidade do indivíduo, tornou-se evidente que não poderia ser aceita na grade curricular de um regime autocrático e censurador. Por essa razão, a disciplina foi retirada da base curricular e substituída por matérias de caráter decorativo e acrítico.<sup>84</sup>

Com a redemocratização, observamos avanços importantes em termos de direitos e acesso à educação. No entanto, a Filosofia não foi contemplada pela Lei de

---

<sup>83</sup> SILVA, Franklin Leopoldo e. **A Filosofia e Seu Ensino**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

<sup>84</sup> *Ibid.*, p. 65-66

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, permanecendo como uma disciplina opcional a critério dos governos estaduais e municipais.<sup>85</sup> Sabemos que, historicamente, o incentivo ao pensamento crítico nunca foi prioridade para muitos. Somente em 2008 que a Filosofia, juntamente com a Sociologia, voltou a ser obrigatória na grade curricular do ensino médio.<sup>86</sup>

Dessa forma, compartilhamos do pensamento do filósofo Silvio Gallo, em *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*, que explana como o ato ou a arte de ensinar Filosofia é, em si, um ato de resistência contra a mera opinião e contra a estabilização de tudo o que tomamos como verdades indiscutíveis<sup>87</sup>. A reflexão de Silvio Gallo é especialmente relevante para compreender os desafios atuais impostos pela nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e para embasar nossa pesquisa. Ao analisar as condições do ensino de Filosofia e buscar possíveis alternativas, procuramos resistir aos obstáculos que identificamos como prejudiciais à sua efetivação. Como foi demonstrado, o ensino de Filosofia é, em sua essência, uma forma de resistência e de busca por alternativas frente às adversidades impostas.

Frequentemente considerada dispensável, passados pouco mais de dez anos desde a imposição da obrigatoriedade do ensino de filosofia no ensino médio pela Lei nº 11.684/2008, essa exigência foi revogada pela reforma estabelecida pela Lei nº 13.415/2017, que, embora ainda em vigor, permanece “suspensa”. Essa mudança gera um clima de incerteza e levanta uma séria preocupação em relação ao que Alves<sup>88</sup>, em *O Ensino de Filosofia na educação escolar brasileira: conquistas e novos desafios*, apontou como “educação de qualidade acessível a todos”, especialmente no que tange ao ensino de filosofia, visto que entendemos essa disciplina como um direito essencial para uma educação humana e integral. Com a retirada da filosofia do rol de disciplinas obrigatórias, a legislação atual se limita a indicar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incluirá, de forma obrigatória, atividades e estudos filosóficos, sem garantir sua presença como componente curricular obrigatório.

---

<sup>85</sup>SILVA, Franklin Leopoldo e. **A Filosofia e Seu Ensino**. São Paulo: Editora Ática, 1989, p. 78.

<sup>86</sup>SOUZA, S. M. R. **Por que Filosofia?** — uma abordagem histórico-didática do ensino de Filosofia no 2º grau. (Tese de doutorado). São Paulo: FEUSP, 1992. p. 96

<sup>87</sup>GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia**: Uma didática para o ensino médio. Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 25.

<sup>88</sup>ALVES, Dalton José. **O Ensino de Filosofia na educação escolar brasileira: conquistas e novos desafios**. In: TRENTIN, Renê; GOTO, Roberto. (Org.) **A filosofia e seu ensino**. São Paulo, SP: Ed. Loyola, 2009.

Em confluência com o que está sendo discutido, segundo Villar<sup>89</sup>, a inserção de um viés utilitarista na educação, evidenciada pelas recentes reformas educacionais no Brasil, subverte o propósito de uma formação integral ao enfatizar competências exclusivamente instrumentais e voltadas para o mercado de trabalho, em detrimento da formação de indivíduos aptos a participar ativamente da vida pública. Esse cenário é agravado pela implementação do Novo Ensino Médio, que tem deixado em segundo plano o desenvolvimento humano, crítico e reflexivo. A Resolução CNE/CEB nº 3/2018, em seu artigo 11, parágrafo 5º, estabelece que os estudos e práticas devem ser abordados de maneira contextualizada e interdisciplinar, podendo ser desenvolvidos por meio de projetos, oficinas, laboratórios e outras abordagens pedagógicas que superem o ensino fragmentado em disciplinas.<sup>90</sup> Isso significa que não é necessário organizar o conteúdo de forma disciplinar convencional. No entanto, como observa Alves<sup>91</sup>, “a ideia de tornar o currículo transversal é atraente e idealista, mas carece de condições práticas para ser efetivamente implementada”.

O Novo Ensino Médio, juntamente com a BNCC, representa uma das reformas educacionais mais significativas desde a redemocratização de 1985. Contudo, esse processo foi marcado por uma forte característica antidemocrática, pois interrompeu um diálogo construtivo que vinha sendo realizado de forma aberta com a sociedade. A maneira como a reforma foi implementada pelo governo que assumiu após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, em 2016, configurou-se como “um ato espúrio diante de um processo que havia se iniciado com o ProEMI e estava sendo concretizado na segunda versão da BNCC, e até mesmo no Projeto de Lei nº 6840/2013”<sup>92</sup>.

Nesse contexto, o ensino de Filosofia tem sido uma das áreas mais afetadas pela BNCC, perdendo espaço para disciplinas como *Empreendedorismo* e *Projeto de Vida*. Essas matérias estão amplamente voltadas para a formação profissional dos alunos, deixando em segundo plano aspectos fundamentais, como a compreensão do mundo, a

---

<sup>89</sup>VILLAR, J. L. M. **O utilitarismo e a educação profissional no Brasil por uma abordagem filosófica da história da educação profissional.** Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE), [S. l.], n. 19, p. 120–134, 2013.

<sup>90</sup>BRASIL. **Resolução CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio. Brasília, MEC/CNE, 2018a.

<sup>91</sup>ALVES, Dalton José. **O Ensino de Filosofia na educação escolar brasileira: conquistas e novos desafios.** In: TRENTIN, Renê; GOTO, Roberto. (Org.) **A filosofia e seu ensino.** São Paulo, SP: Ed. Loyola, 2009, p. 41.

<sup>92</sup>NASCIMENTO, Christian Lindberg Lopes do. **A presença da Filosofia no Ensino Médio.** 1. ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2023, p. 41.

reflexão crítica e o desenvolvimento de competências essenciais proporcionadas pelo ensino filosófico. Essa abordagem utilitarista da educação ignora a importância da Filosofia para o desenvolvimento integral do ser humano. Como recurso metodológico, destacamos alguns trechos da BNCC que fazem alusão ao utilitarismo mencionado, evidenciando a associação entre educação e mercado de trabalho. Essa perspectiva sugere que o objetivo da escola é, essencialmente, formar mão de obra para atender às necessidades do mercado em detrimento de uma formação integral e crítica dos alunos. Essas características se destacam ao analisarmos o que a BNCC aponta sobre o ensino de Filosofia:

*No Ensino Médio, com a incorporação da Filosofia e da Sociologia, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe o aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos*<sup>93</sup>.

*A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética*<sup>94</sup>.

Como é possível observar, fica inequivocamente claro que a Filosofia é definida como um componente curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o que a despoja de sua especificidade enquanto disciplina autônoma e área de conhecimento distinta. É importante destacar que, no mesmo texto, a BNCC enfatiza que os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática devem ser oferecidos ao longo dos três anos do Ensino Médio, deixando implícito que os demais componentes, como a Filosofia, não precisam necessariamente fazer parte da grade curricular. Essa abordagem reforça a ideia de que disciplinas como a Filosofia são tratadas de maneira secundária, em comparação com aquelas voltadas para a formação instrumental e imediata.

Isto nos leva a pensar nas reflexões do sociólogo Laval<sup>95</sup>, em *A escola não é uma empresa*: o neoliberalismo em ataque ao ensino público, sobre a influência do mercado na Escola, pois uma das principais características do neoliberalismo na educação é a

---

<sup>93</sup>BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Diário Oficial da União. Brasília, DF, p. 472, fev. 2017, Seção 1. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm).

<sup>94</sup>*Ibid.*, p. 556.

<sup>95</sup>LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

remoção de conhecimentos que não são reconhecidos como “úteis” ao mercado que poderiam questionar ou desafiar o sistema estabelecido. No modelo neoliberal, o foco da escola deixa de ser a formação integral do indivíduo e passa a ser o desenvolvimento de habilidades práticas e adaptáveis. O conceito central é o de “aprender a aprender” que envolve habilidades como criatividade, flexibilidade, autonomia e a capacidade de se ajustar rapidamente às demandas do mercado de trabalho. Dessa forma, a escola é incentivada a abandonar o acúmulo de saberes considerados “supérfluos” e a concentrar-se apenas nas competências que possibilitem ao trabalhador continuar aprendendo ao longo da vida, de maneira a atender às necessidades profissionais que surgem no cenário econômico<sup>96</sup>.

Na atual reforma do ensino médio, a disciplina de Filosofia, assim como outras, perde sua especificidade enquanto área autônoma de ensino e passa a ser enquadrada em campos mais amplos de conhecimento, como as “Humanidades”. Laval denuncia que esse modelo leva à “uniformização das formas e conteúdos dos estudos”<sup>97</sup>, promovendo a comercialização do conhecimento e a padronização do atendimento educacional, ou, como ele diz, “mercantilização do ensino” para atender necessidades das economias nacionais<sup>98</sup>.

Dessa forma, podemos (re)pensar o sistema educacional da escola pública como um projeto para ser o mais barato possível, com o intuito de ser utilizado por um número maior de alunos e por mais anos, ignorando, na prática, as diferenças individuais e específicas dos estudantes, conforme impõe o discurso neoliberal. A lógica oferecida aos estudantes é que se prepare para o mundo do trabalho, pois “o essencial repousa na capacidade do trabalhador de continuar a aprender o que lhe será útil profissionalmente”<sup>99</sup>.

O docente também é afetado por estas reformas de influência neoliberal, pois é *reificado* a um profissional que apenas reproduz conhecimentos técnicos e utilitários para o mercado, enquanto o aluno é transformado em um consumidor. Como afirma Pimenta<sup>100</sup>, em *Estágio e docência*,

A respeito do tema competência, próprio das políticas neoliberais, que

---

<sup>96</sup>LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004. p. 334.

<sup>97</sup>*Ibid.*, p. 117.

<sup>98</sup>*Ibid.*, p. 167.

<sup>99</sup>*Ibid.*, p. 49.

<sup>100</sup>PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

reduzem o professor à concepção tecnicista e pragmática, em que sua formação se limita ao aprendizado das práticas de ensinar, sem as teorias, consideradas inúteis e ideológicas [...]. Estabelecer as competências como o núcleo da formação reduz a atividade docente a um simples desempenho técnico<sup>101</sup>.

Diante do exposto, é motivo de alerta a ênfase ao caráter interdisciplinar da Filosofia no Novo Ensino Médio e como tem sido frequentemente utilizada como justificativa ideológica para minimizar sua especificidade, o que acaba enfraquecendo sua relevância em relação a outras áreas do conhecimento. Segundo Nascimento<sup>102</sup>, no artigo intitulado *O ensino de filosofia no contexto das competências e habilidades do novo ensino médio*, sobre as competências e habilidades da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), à qual a Filosofia pertence, observa-se que há concentração nos temas de Ética e Filosofia Política, em detrimento de outras vertentes filosóficas. Segundo Nascimento,

a impressão que se transmite é que os conteúdos de Filosofia necessários para o desenvolvimento das competências e habilidades da área de CHSA se limitam a noções básicas de Ética e Filosofia Política, ou seja, conceitos voltados para o exercício da cidadania<sup>103</sup>.

O trecho em questão aponta uma crítica relevante sobre a forma como os conteúdos de Filosofia são abordados no contexto educacional atual, reduzindo o ensino de Filosofia a conceitos voltados para a formação cívica que tem implicações profundas, tanto para o desenvolvimento dos alunos quanto para o próprio papel da Filosofia na educação.

Neste sentido, a BNCC apresenta uma forte característica mercadológica em diversos aspectos. O empreendedorismo é inserido como um itinerário formativo, muitas vezes direcionando os alunos a acreditar, equivocadamente, que podem alcançar ascensão econômica por meio dessa abordagem. Trata-se de um projeto mercadológico apresentado aos jovens como um valor, sem a devida reflexão sobre a má distribuição de oportunidades em nossa sociedade. Podemos observar isso no próprio documento que permite ao aluno escolher cursos de capacitação, reforçando a tendência de direcioná-los para o mercado de trabalho, em vez de promover uma formação integral e crítica. É uma reforma que “carece, por conseguinte, oferecer uma formação em que a

---

<sup>101</sup>PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017. p. 76.

<sup>102</sup>NASCIMENTO, Christian Limdborg Lopes do.; ALVES, Nilmária Silveira. O ensino de filosofia no contexto das competências e habilidades do novo ensino médio. **Revista Digital de Ensino de Filosofia**, v. 7, p. 1-19, 2021.

<sup>103</sup>*Ibid.*, p. 113-114, 2021.

aprendizagem permita ao/à estudante acessar os vários conhecimentos filosóficos de maneira significativa”<sup>104</sup>.

Saviani<sup>105</sup>, no artigo *Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular*, já alertava, em 2016, sobre as implicações da reforma do ensino e da BNCC, questionando: “[...] se a base comum já está definida pelas diretrizes curriculares nacionais, que permanecem em vigor, qual a razão desse esforço para elaborar e aprovar uma nova norma referente à Base Nacional Comum Curricular?”<sup>106</sup>.

Estas competências, focadas no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, visam preparar o estudante para a vida cotidiana, o mercado de trabalho e a cidadania. Embora essa abordagem faça o jovem se sentir como protagonista de sua própria trajetória, na prática, o prepara para ser apenas mais um elemento da força de trabalho, sem uma verdadeira formação crítica ou ampla. Essa reflexão nos leva a reconsiderar as concepções sobre o papel da Filosofia na educação básica e as expectativas acerca de suas contribuições para a formação dos estudantes.

É fundamental, portanto, reconhecer que, embora a defesa da Filosofia nos currículos seja crucial, também é necessário refletir sobre as condições reais dessa disciplina em sala de aula. Devemos considerar os diversos aspectos e impactos que ela tem na formação integral dos alunos, além de como está sendo oferecida é abordada no sistema educacional atual. Esse cenário se configura como mais um obstáculo para os docentes, já que a Filosofia, como observamos, frequentemente acaba sendo tratada de maneira que se distancia de seu propósito original, transformando-se em uma disciplina completamente diferente.

No próximo tópico deste capítulo, será abordado como o cinema pode se configurar como uma alternativa viável aos obstáculos impostos pelas atuais políticas educacionais, oferecendo uma nova abordagem para o ensino da Filosofia. A aplicação do cinema na sala de aula, como ferramenta pedagógica, permite que os conceitos filosóficos sejam explorados de maneira mais acessível e envolvente, facilitando a compreensão dos alunos. Ao utilizar filmes que abordam questões éticas, existenciais e

---

<sup>104</sup>NASCIMENTO, Chrstian Limdborg Lopes do.; ALVES, Nilmária Silveira. O ensino de filosofia no contexto das competências e habilidades do novo ensino médio. **Revista Digital de Ensino de Filosofia**, v. 7, p. 1-19, 2021.

<sup>105</sup>SAVIANI, Dermeval. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular**. Movimento - Revista de Educação, n. 4, p. 54-84, 2016.

<sup>106</sup>*Ibid.*, p. 61.

sociais, os professores têm a oportunidade de estimular debates profundos e desenvolver o pensamento crítico dos estudantes, aproximando-os de um aprendizado mais dinâmico e contextualizado, alinhado às suas realidades e ao mundo contemporâneo.

### **1.3.O cinema na sala de aula: a filosofia através da imagem**

Nesta etapa do trabalho, iremos refletir como o cinema pode auxiliar o professor em sala de aula no ensino de filosofia. Como professor de filosofia na educação básica, sempre vi no cinema um recurso valioso para facilitar a linguagem e a compreensão dos alunos diante de temas complexos da disciplina. A experiência cinematográfica torna o conteúdo mais intersubjetivo e permite que conceitos filosóficos sejam visualizados de forma concreta na tela, promovendo uma aprendizagem mais significativa. No entanto, há desafios a serem enfrentados, como a falta de espaços adequados dentro da escola, a inexistência de uma sala de exibição e a dificuldade de acesso a equipamentos apropriados. Apesar dessas limitações, o cinema tem se mostrado um poderoso aliado no ensino de filosofia, tornando as reflexões mais acessíveis e estimulando o pensamento crítico dos alunos.

O cinema no ambiente escolar tem um impacto emocional significativo sobre os alunos, despertando reflexões profundas. No caso da filosofia, permite que os problemas filosóficos sejam abordados não apenas de forma discursiva, mas também por meio da linguagem visual. Dessa forma, a imagem na tela se transforma em um gatilho para a reflexão, aproximando os alunos das questões filosóficas de maneira sensível e concreta<sup>107</sup>. Esse impacto emocional contribui significativamente para o trabalho do professor de filosofia que busca provocar o aluno com questões que envolvem a própria condição humana. Em sala de aula, já utilizei filmes como *A Lista de Schindler*<sup>108</sup> para refletir a experiência limite dos judeus nos campos de concentração e a questão do totalitarismo. Percebo o quanto os alunos são impactados ao relacionarem a discussão teórica com eventos históricos reais que podem ser vistos na tela. Dessa forma, a filosofia deixa de ser algo abstrato e distante, tornando-se parte do cotidiano – como, de fato, sempre deveria ser.

O conceito de *imagem-conceito*, proposto por Cabrera<sup>109</sup>, explica a relação entre

---

<sup>107</sup>CABRERA, Jorge. **O Cinema Pensa**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006, p. 21.

<sup>108</sup>**A LISTA DE SCHINDLER**. Direção: Steven Spello. Estados Unidos: Universal Pictures; Amblin Entertainment, 1993. Filme.

<sup>109</sup>CABRERA, Jorge. **O Cinema Pensa**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

o cinema e seu impacto no espectador, que, no contexto da sala de aula, é o aluno. Como afirma o teórico:

Um conceito-imagem é instaurado e funciona no contexto de uma experiência que é preciso ter, para que se possa entender e utilizar este conceito. Por conseguinte, não se trata de um conceito externo, de referência exterior a algo, mas de uma linguagem instauradora que precisa passar por uma experiência para ser plenamente consolidada<sup>110</sup>.

No trecho, percebemos que a experiência é um elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem. No caso do cinema, essa experiência se manifesta por meio do impacto e do espanto que a imagem e a dramaticidade da narrativa podem gerar no espectador, estimulando a reflexão e a compreensão do conteúdo. O papel do professor de filosofia, nesse contexto, é identificar os conceitos filosóficos presentes nas imagens e cenas do filme, conduzindo, após a exibição, uma discussão aprofundada. Dessa maneira, os alunos são incentivados a conectar os conceitos teóricos trabalhados em sala de aula com as reflexões despertadas pelo filme, tornando o aprendizado mais envolvente e significativo.

O filme *A Onda*<sup>111</sup>, por exemplo, é uma obra que, se o professor souber direcionar os alunos para uma análise dentro das discussões filosóficas, pode proporcionar uma leitura completamente diferente da que teriam sem o apoio da reflexão teórica. O enredo acompanha um professor de história na Alemanha que decide discutir com seus alunos temas como autoritarismo e autocracia, mas acaba testemunhando o surgimento de um movimento radical de extrema direita, do qual ele perde o controle. Minha experiência com esse filme em sala de aula foi muito positiva. Durante a roda de discussões após a exibição, os alunos conseguiram estabelecer paralelos entre o filme e as reflexões que fizemos sobre o tema, sob a ótica dos filósofos Hannah Arendt e Theodor Adorno, reforçando que “a experiência visual humana é fundamental para a compreensão do que está ao nosso redor”<sup>112</sup>. A partir disso, entenderam a importância da conscientização para evitar que episódios como o nazismo se repitam.

Neste sentido, o principal critério para a escolha de um filme pelos professores deve ser a conexão entre o conteúdo da aula e o tema abordado na obra, pois a

---

<sup>110</sup>CABRERA, Jorge. **O Cinema Pensa**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006, p. 22-23.

<sup>111</sup>**A ONDA**. Direção: Dennis Gansel. Alemanha: Constantin Film; A Company, 2008. Filme.

<sup>112</sup>WOHLGEMUTH, Júlio. **Vídeo educativo: uma pedagogia audiovisual**. Brasília: Editora Senac, 2005, p. 13.

relevância da produção só se concretiza quando contribui para o desenvolvimento dos objetivos propostos pela disciplina, isto é, levar o aluno a compreender o problema filosófico discutido em sala. As imagens e filmes ganham sua principal importância ao aproximar os discentes do conteúdo de forma menos hermética. Afinal, essas produções, em geral, fazem parte da realidade cotidiana dos estudantes, tornando-se uma ferramenta poderosa para o aprendizado.

Por fim, os filmes deixam de ser apenas entretenimento, transformando-se em uma verdadeira experiência estética. A imagem, ao mesmo tempo em que provoca nossa reflexão, muitas vezes representa um conceito abstrato como liberdade, como no filme *A sociedade dos Poetas Mortos*<sup>113</sup>. O uso de filmes como recurso pedagógico no ensino de filosofia pode ser extremamente eficaz, especialmente, diante de turmas desinteressadas e desmotivadas, um cenário comum nas escolas públicas de ensino médio. Ao apresentar uma questão, seja ela filosófica, ética, cultural ou política, o filme oferece uma oportunidade para que os alunos reflitam sobre o problema de maneira mais concreta. Cada estudante se apropria das imagens de forma única, criando sua própria interpretação que não se limita ao senso comum. Ao apresentar suas ideias para o grupo, os alunos são desafiados a fortalecer seus argumentos, e, caso estes se revelem frágeis, terão que abandoná-los, uma vez que não conseguem sustentá-los com consistência. Para que a discussão não se resuma a opiniões superficiais ou subjetivas, é fundamental o papel do professor como mediador, guiando a troca de ideias e assegurando que os debates se mantenham fundamentados e bem argumentados.

Contudo, o cinema precisa ser utilizado com responsabilidade e não de forma superficial. Em muitas situações, o filme é visto pelos próprios alunos como algo para “passar o tempo” ou como uma atividade divertida, o que, se não for bem aproveitado, pode gerar resultados indesejados e até prejudicar o objetivo proposto. É importante lembrar que nem todos os alunos têm a paciência ou o interesse para acompanhar um filme, especialmente em um contexto onde a informação é facilmente consumida de forma rasa por meio de tecnologias como a internet. Muitos confundem a simples aquisição de informações com a verdadeira construção do conhecimento. Como aponta Larrosa:

Certamente todos já ouvimos que vivemos em uma “sociedade da informação”. E percebemos que essa expressão, por vezes, é usada como sinônimo de “sociedade do conhecimento” ou até de “sociedade

---

<sup>113</sup>**SOCIEDADE DOS POETAS MORTOS.** Direção: Peter Weir. Estados Unidos: Touchstone Pictures; Silver Screen Partners IV. 1989. Filme.

de aprendizagem”. Isso gera uma troca curiosa entre os termos “informação”, “conhecimento” e “aprendizagem”, como se o conhecimento fosse algo puramente informativo e aprender fosse apenas adquirir e processar informações<sup>114</sup>.

Diante desse cenário, precisamos refletir sobre as limitações de trabalhar o cinema em sala de aula. Primeiramente, há a questão do tempo, uma vez que as aulas de filosofia geralmente têm apenas 50 minutos, o que torna difícil exibir um filme sem interrupções. Essa fragmentação da exibição compromete o fluxo da discussão, visto que interrompe a concentração e o raciocínio sobre os conceitos abordados na obra. Além disso, o gosto e a identificação dos alunos com o estilo do filme podem variar, o que pode resultar em dispersão e desinteresse para alguns, enquanto outros podem se beneficiar de uma experiência mais reflexiva.

No entanto, uma saída pedagógica para esse obstáculo é o professor realizar uma investigação sobre os gostos dos alunos, com o intuito de trazer para a sala de aula filmes que contribuam para a discussão conceitual e, ao mesmo tempo, se alinhem ao consumo de mídia desse público. Como professor de filosofia e sociologia em um colégio da região metropolitana do Recife, certa vez utilizei o filme *Coringa* (2019)<sup>115</sup> para abordar um tema importante para ambas as áreas: a relação entre o indivíduo e o Estado. O objetivo era levantar a clássica discussão de Rousseau: se o meio determina o homem ou não. Foi interessante perceber a receptividade dos alunos, pois a geração de adolescentes entre quinze e dezoito anos está imersa no universo dos filmes de super-heróis, o que despertou o interesse e tornou a reflexão filosófica mais atrativa e conectada com seu cotidiano.

Na visão de Cabrera, podemos utilizar a obra *A Condição Humana*, de Hannah Arendt, para ler e discutir em sala de aula, buscando compreender o conceito de *amor mundi*. Alternativamente, é possível exibir o filme *A Vida dos Outros*<sup>116</sup>, que examina a vigilância e o controle sobre a vida dos indivíduos em uma sociedade totalitária na Alemanha Oriental. O filme aborda questões de liberdade, moralidade e a ação do indivíduo no espaço público. A transformação do protagonista, ao se importar com a vida do outro, pode ser interpretada como uma manifestação do *amor mundi* em um contexto opressor. Outra opção interessante, devido à sua popularidade entre os mais

---

<sup>114</sup>LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, 2002, p. 22.

<sup>115</sup>CORINGA. Direção: Todd Phillips. Estados Unidos: Warner Bros. Pictures. 2019. Filme.

<sup>116</sup>A VIDA DOS OUTROS. Direção: Florian Henckel von Donnersmarck. Estados Unidos: Warner Bros. Pictures. 2006. Filme. X Filme Creative Pool.

jovens e disponibilidade em plataformas digitais como a *Netflix*, é o filme *O Poço*<sup>117</sup>. Apesar de seu tom crítico, oferece uma reflexão profunda sobre nossas ações e como impactam o mundo e as pessoas ao nosso redor, algo essencial para o entendimento do *amor mundi*. Para diversificar ainda mais as possibilidades, temos também *O Segredo de Beethoven*<sup>118</sup>. A busca de Beethoven por expressão através da música, mesmo diante da surdez, pode ser vista como uma busca pelo *amor mundi* – um esforço para se conectar com a humanidade por meio da arte, transcender a individualidade e compartilhar uma experiência comum.

A partir disso, o cineclube de filosofia surge como uma proposta eficaz para aproveitar o ambiente escolar, promovendo a exibição e o debate de filmes, bem como, uma possível saída para o problema do tempo limitado das aulas de filosofia. Essa iniciativa foi desenvolvida por mim no *Colégio e Curso Santa Clara*, localizada no Curado II, Pernambuco. A ideia surgiu para aproveitar as aulas eletivas e criar uma proposta cinematográfica que complementasse o ensino de filosofia, oferecendo aos alunos uma experiência mais rica e interativa. O cineclube tem a potencialidade de facilitar o ensino-aprendizagem da filosofia, com base nas ideias de Cabrera, que defende o cinema como uma forma legítima de expressão filosófica. Nesse sentido, os filmes não devem ser apenas analisados filosoficamente, mas também podem se configurar como veículos para o desenvolvimento da razão, por meio da percepção dos conceitos-imagens que emergem nas cenas.

Nosso projeto propõe o cinema como um espaço para a discussão de conceitos e como um ambiente onde os alunos podem gerar suas próprias questões, perguntas e conceitos, a partir da maneira como são impactados pela experiência cinematográfica. Isso segue a proposta de Gallo<sup>119</sup> que descreve a “oficina de conceitos”, priorizando a vivência da filosofia. A ideia é utilizar o cinema como uma ferramenta para ampliar o acesso dos alunos aos conteúdos filosóficos, por meio da seleção de obras que, de outra forma, seriam difíceis de acessar, permitindo-lhes uma compreensão mais profunda e enriquecedora dos temas discutidos. Dessa forma, pensamos que o cinema deve:

fazer com que os estudantes vivam, ‘sintam na pele’, um problema filosófico, a partir de um elemento não filosófico. Trata-se de fazer

---

<sup>117</sup>**O POÇO**. Direção: Galder Gaztelu-Urrutia. Espanha: Netflix. 2019. Filme. Netflix.

<sup>118</sup>**O SEGREDO DE BEETHOVEN**. Direção: Agnieszka Holland. Alemanha: Canal+; Filmproduktion GmbH. 1994. Filme.

<sup>119</sup>GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia**: Uma didática para o ensino médio. Campinas, SP: Papirus, 2012.

com que os estudantes incorporem o problema, para que possam vir a criar um conceito incorporal<sup>120</sup>.

Com o intuito de proporcionar essa vivência aos alunos, o cineclube visa criar espaços de discussão fora do horário regular de aula, com o objetivo de despertar neles o interesse e o entusiasmo pelo pensamento filosófico, utilizando a arte cinematográfica como ferramenta. Este projeto objetiva fomentar um ambiente de diálogo aberto e interdisciplinar, onde o conceito-imagem se torna um instrumento essencial na formação filosófica, além de promover uma aprendizagem que vai além dos limites da sala de aula. Isto é, oferecer o que Alves<sup>121</sup> chamou de educação de qualidade acessível a todos, ao menos no que diz respeito ao ensino de filosofia. Afinal, a filosofia não deve ser uma prática confinada ao espaço escolar e permitindo amplas condições ao aluno ao acesso de sua aprendizagem<sup>122</sup>; quando o aluno se apropria dela, a reflexão filosófica se torna uma companheira permanente, presente em sua vida cotidiana.

Assim, é essencial refletir sobre uma nova forma de sociabilidade e o papel do cinema na educação, levando em consideração as relações dialéticas da realidade. No contexto educacional, não são os filmes ou a inserção do cinema na sala de aula que criam uma intromissão indesejada, mas sim a tentativa de modificar o papel tradicional da mídia na educação, retirando o domínio exclusivo de formas de ensino dominadas por uma visão restrita ou superficial, para permitir que os alunos experimentem uma aprendizagem mais ampla e crítica, alimentada pela diversidade e complexidade que o cinema oferece. O uso deste recurso pode, assim, transformar a educação ao torná-la mais reflexiva e contextualizada, distantes dos padrões limitantes impostos por um sistema educacional tradicional.

Essa discussão teórica preparará o terreno para o próximo capítulo, intitulado "*O Cineclube de Filosofia no Chão da Escola*", no qual apresentaremos de forma detalhada o campo de intervenção proposto, o perfil do público-alvo alcançado e a descrição do projeto em si. Nesse capítulo, exploraremos como o cineclube surge como uma estratégia pedagógica para integrar a Filosofia ao cotidiano escolar, oferecendo uma abordagem prática e imersiva. Serão abordadas também as possibilidades de aplicação desse projeto dentro da escola, destacando como ele pode contribuir para a formação

---

<sup>120</sup>GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia**: Uma didática para o ensino médio. Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 96.

<sup>121</sup>ALVES, Dalton José. **O Ensino de Filosofia na educação escolar brasileira: conquistas e novos desafios**. In: TRENTIN, Renê; GOTO, Roberto. (Org.) **A filosofia e seu ensino**. São Paulo, SP: Ed. Loyola, 2009.

<sup>122</sup>*Ibid.*, p. 39.

crítica dos alunos, utilizando o cinema como uma ferramenta para aprofundar o entendimento dos conceitos filosóficos e promover o debate intelectual no ambiente escolar.

## **CAPÍTULO 2 - O CINE CLUBE DE FILOSOFIA NO CHÃO DA ESCOLA**

Neste capítulo, descreveremos os sujeitos envolvidos na pesquisa - alunos, alunas e profissionais do ambiente escolar - bem como o projeto de intervenção realizado em sala de aula. Apresentaremos o cineclube de filosofia, que denominamos *Cinfiló*, destacando nossa proposta de apropriação do cinema como facilitador e recurso metodológico no ensino de filosofia, tendo o cineclube como principal espaço de realização dessa abordagem. Além disso, analisaremos como o conceito de *amor mundi* foi trabalhado por meio do cinema, discutindo suas potencialidades pedagógicas. Por fim, refletiremos sobre os limites e possibilidades do uso desse recurso audiovisual tanto em escolas públicas quanto na rede privada.

Antes de tudo, vale ressaltar que sou professor da rede privada de ensino na região metropolitana do Recife, no estado de Pernambuco. Atuo como professor de Filosofia desde 2018, lecionando nas cidades do Recife e de Jaboatão dos Guararapes, em Pernambuco. Jaboatão dos Guararapes é o segundo município mais populoso de Pernambuco, com uma população estimada em 683.285 habitantes em 2024, conforme dados do IBGE.<sup>123</sup> O estado de Pernambuco, por sua vez, possui uma população estimada de 9.945.508 habitantes no mesmo ano.<sup>124</sup> Apesar de apresentar uma arrecadação significativa, Jaboatão dos Guararapes enfrenta desafios estruturais marcantes, evidenciados por altos índices de desigualdade social e deficiências em infraestrutura básica. Além disso, participo de um curso preparatório para o vestibular voltado para estudantes do ensino médio da rede pública, por meio do projeto Pré-Vestibular da Universidade de Pernambuco (PREVUPE). Enquanto estudante, fui aluno da rede pública durante toda a educação básica, o que me permite afirmar que conheço de forma vivencial as realidades tanto da rede pública quanto da privada.

O projeto de intervenção foi realizado no Colégio e Curso Santa Clara,

---

<sup>123</sup>IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama de Jaboatão dos Guararapes**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 29 maio 2025.

<sup>124</sup>IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estimativas da População Residente para os Municípios e para as Unidades da Federação com Data de Referência em 1º de julho de 2024. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html>. Acesso em: 29 maio 2025.

localizado no bairro do Curado II, em Jabotão dos Guararapes. Esse bairro teve seu desenvolvimento impulsionado a partir da década de 1980, com a instalação de fábricas e o crescimento do polo industrial da região. Esse processo atraiu trabalhadores e trabalhadoras que se estabeleceram nas proximidades, adquirindo seu primeiro imóvel por meio de programas habitacionais da antiga COHAB.<sup>125</sup>

O Colégio e Curso Santa Clara conta com duas gestoras: a professora Elivânia Xavier e a professora Elizabeth Xavier. A professora Elivânia é responsável pela gestão pedagógica e institucional da escola, enquanto a professora Elizabeth atua na administração financeira, cuidando de contratos, contabilidade, fornecedores de materiais didáticos e de manutenção, além da contratação e desligamento de professores e demais funcionários. A equipe gestora também inclui o coordenador disciplinar, professor Márcio Xavier, responsável pela organização do pátio escolar, e o coordenador pedagógico, professor Pedro Assis, que atua nos alinhamentos curriculares e nas ações educacionais. Durante o período de intervenção, acompanhei a rotina desses profissionais em dias e horários alternados, o que me permitiu uma visão abrangente do funcionamento da escola.

Sobre a estrutura física do Colégio, O Colégio, ele possui 17 salas de aula, uma secretaria, uma diretoria, uma cantina e cerca de 30 funcionários. O modelo de gestão do Colégio e Curso Santa Clara pode ser caracterizado como técnico-científico, com forte estrutura hierárquica e foco na eficiência administrativa. As decisões principais estão concentradas nas mãos das professoras Elivânia e Elizabeth Xavier, refletindo uma lógica instrumental orientada à adequação entre meios e fins, com vistas à melhoria da qualidade e do desempenho institucional. Nesse sentido, a organização interna da escola segue o que José Carlos Libâneo<sup>126</sup> descreve como gestão técnico-instrumental, caracterizada pela centralização das decisões, divisão hierárquica das funções e ênfase na racionalização dos processos administrativos, tudo voltado para a eficiência e alcance dos objetivos educacionais estabelecidos.

Além disso, o colégio se identifica como uma instituição de orientação católica, e isso se reflete diretamente em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP). Inspirado na

---

<sup>125</sup>A COHAB (Companhia de Habitação) foi uma empresa pública criada em diversos estados brasileiros com o objetivo de planejar, financiar e executar programas de habitação popular, especialmente voltados para famílias de baixa renda.

<sup>126</sup>LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. 5ª ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004, p. 45.

tradição franciscana, o colégio busca promover uma educação pautada em valores como a simplicidade, a fraternidade e o respeito à dignidade humana. Em sua proposta pedagógica, estão presentes preceitos morais e éticos que respeitam os direitos humanos, bem como os direitos da criança e do adolescente, conforme estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A influência católica manifesta-se também na rotina escolar, por meio do ensino da oração, da liturgia católica e da valorização de práticas religiosas que promovem a espiritualidade e a formação integral do estudante. Essa dimensão confessional, no entanto, convive com o compromisso com a liberdade de pensamento e o respeito à pluralidade, princípios fundamentais do ambiente educativo.

O colégio oferece turmas do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Em sua grade curricular constam disciplinas como Filosofia e Sociologia, o que reforça seu compromisso com uma formação crítica e humanística, alinhada às exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Embora seja uma instituição privada, o Colégio e Curso Santa Clara atende majoritariamente a um público de classe popular. Trata-se de famílias que, mesmo arcando com mensalidades escolares, não podem ser enquadradas como pertencentes à classe média tradicional. Esse perfil social influencia diretamente as dinâmicas escolares, as demandas cotidianas e as estratégias de gestão adotadas pela instituição.

O bairro do Curado II possui um perfil socioeconômico majoritariamente de classe popular, o que se reflete diretamente no alunado do Colégio e Curso Santa Clara. Durante nossa observação, foi possível perceber claramente esse recorte de classe. O colégio é frequentemente enquadrado - de forma pejorativa - como um “colégio de bairro”, uma expressão que carrega o estigma de instituições privadas com estrutura modesta e mensalidades acessíveis, especialmente quando comparadas às praticadas por escolas voltadas às classes média e alta.

Atualmente, a mensalidade para o Ensino Médio - público-alvo da nossa intervenção - é de R\$ 460,00. Além disso, aproximadamente 38% dos alunos da instituição são beneficiados com bolsas parciais ou integrais, o que evidencia o esforço da escola em atender uma parcela significativa de estudantes que, de outra forma, não teriam acesso à educação privada. Durante as interações com os alunos, foi recorrente ouvir relatos de que estudar no Colégio Santa Clara representa um grande esforço financeiro por parte de pais ou até mesmo avós. Muitos buscam oferecer aos seus filhos e netos uma alternativa às escolas públicas do bairro, frequentemente marcadas por

problemas estruturais, escassez de recursos e, em alguns casos, pela presença da violência no entorno escolar.

Dessa forma, ainda que se trate de uma escola da rede privada, o perfil dos estudantes não difere substancialmente daquele encontrado nas escolas públicas da região. Os desafios observados - como limitações no vocabulário, baixo índice de leitura, dificuldades de aprendizagem e carência de repertório cultural - reforçam a pertinência da nossa proposta de intervenção. Nesse contexto, é pertinente recuperar a análise de Pierre Bourdieu<sup>127</sup>, que evidencia como o capital cultural, acumulado desde a infância, garante a certas famílias uma vantagem estrutural. A socialização precoce em ambientes ricos em estímulos simbólicos permite uma apropriação quase natural das competências valorizadas pela escola. Assim, a transmissão do capital cultural, apesar de disfarçada sob a aparência de mérito individual, revela-se uma das formas mais sutis de reprodução das desigualdades sociais. A esse desafio estrutural soma-se a complexidade própria da Filosofia enquanto disciplina escolar. Seus conceitos abstratos, linguagem densa e referências muitas vezes distantes da realidade dos alunos tornam o processo de ensino-aprendizagem ainda mais desafiador, especialmente no Ensino Médio. Para que os conteúdos filosóficos façam sentido e sejam efetivamente apropriados, o professor precisa ultrapassar a mera exposição teórica e estabelecer conexões com o universo simbólico, afetivo e comunicativo dos estudantes.

Foi justamente esse contexto que motivou a escolha do público-alvo: acreditamos que o ensino de Filosofia, com sua capacidade de fomentar o pensamento crítico e a autonomia intelectual, deve ser um direito de todos, independentemente de sua origem social. A intervenção, portanto, buscou atuar como ferramenta de democratização do saber filosófico, utilizando o cinema como linguagem acessível e provocadora de reflexões significativas.

A intervenção foi realizada com estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Médio do Colégio e Curso Santa Clara, totalizando 30 participantes - sendo 14 alunas e 16 alunos, com idades variando entre 14 e 17 anos. Todos os estudantes participaram do projeto por meio de um itinerário formativo, especificamente dentro de uma disciplina eletiva oferecida no horário da tarde, como parte do componente curricular do Novo Ensino Médio. Os alunos foram selecionados a partir do interesse e disponibilidade

---

<sup>127</sup>BOURDIEU, P. **O capital social – notas provisórias**. In: CATANI, A. & NOGUEIRA, M. A. (Orgs.) *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes. 1998, p. 86.

demonstrados no momento da escolha das eletivas, com apoio da coordenação pedagógica.

Em Pernambuco, a estruturação da disciplina de Filosofia no Ensino Médio está claramente delimitada nos Parâmetros Curriculares do Estado, que orientam sua organização pedagógica em consonância com as diretrizes nacionais<sup>128</sup>. Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a reforma do Novo Ensino Médio, tenha tornado a oferta da disciplina de Filosofia opcional dentro da parte diversificada do currículo, o Estado de Pernambuco optou por manter a disciplina como componente obrigatório em todas as séries do Ensino Médio - reafirmando seu compromisso com uma formação crítica, ética e humanística.<sup>129</sup>

Em Pernambuco, a disciplina de Filosofia permanece como parte integrante do currículo do Ensino Médio, mesmo após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que a tornou opcional. Tal decisão reflete um posicionamento político-pedagógico do estado em defesa da formação crítica e humanística dos estudantes, reafirmando a importância da Filosofia como componente essencial na formação cidadã.

O documento orientador da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco apresenta uma estrutura curricular bem delineada para a Filosofia, com obrigatoriedade nos dois primeiros anos do ensino médio. Nesse documento, encontram-se explicitados os Direitos de Aprendizagem, as Competências e Habilidades, os Eixos Temáticos (como ética, política, epistemologia, metafísica, entre outros), além dos conteúdos que devem ser desenvolvidos em cada etapa da educação básica.<sup>130</sup>

Os Eixos de Aprendizagem (EA) definidos no currículo pernambucano buscam desenvolver competências reflexivas, argumentativas e analíticas nos estudantes. São eles:

**(EM13CHS103FI03PE):** compreender e articular conhecimentos filosóficos de diferentes linguagens e modos discursivos, associando-os a possíveis soluções para situações-problema da sociedade contemporânea;

---

<sup>128</sup>**PERNAMBUCO.** Secretaria de Educação e Esportes. *Currículo de Pernambuco: Ensino Médio*. Recife: SEE, 2021. Disponível em: [https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/11/CURRICULO\\_DE\\_PERNAMBUCO\\_DO\\_ENSINO-MEDIO-2021\\_Final.pdf](https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/11/CURRICULO_DE_PERNAMBUCO_DO_ENSINO-MEDIO-2021_Final.pdf). Acesso em: 15 maio 2025.

<sup>129</sup>**PERNAMBUCO.** Secretaria de Educação e Esportes. *Currículo de Pernambuco: Ensino Médio*. Recife: SEE, 2021. Pág. 270.

<sup>130</sup>*Ibid.*, p. 58.

**(EM13CHS101FI01PE):** analisar criticamente textos e imagens, articulando-os com as correntes filosóficas e seus contextos sociopolíticos, econômicos e religiosos;

**(EM13CHS202FI06PE):** identificar e analisar, por meio de leituras e debates, as transformações nos discursos e práticas políticas e socioculturais provocadas pela ciência e tecnologia no mundo contemporâneo.<sup>131</sup>

Além da organização curricular dos componentes obrigatórios, o documento da Rede Estadual de Pernambuco também apresenta orientações específicas para os chamados Itinerários Formativos (IF), conforme previsto na Reforma do Ensino Médio. Por se tratar de uma abordagem de caráter interdisciplinar, os Itinerários Formativos não exigem, necessariamente, formação específica em cada disciplina, bastando que o docente possua habilitação em uma das áreas do conhecimento. No caso das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, isso inclui professores de História, Geografia, Sociologia ou Filosofia.<sup>132</sup>

Apesar da tentativa de garantir flexibilidade e ampliação das possibilidades de aprendizagem, o que se observa, na prática, é que a carga horária destinada ao ensino de Filosofia nas escolas públicas vem sendo progressivamente reduzida desde a implementação da Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).<sup>133</sup> Essa nova legislação revogou a obrigatoriedade da oferta de Filosofia em todos os anos do Ensino Médio -uma exigência anteriormente estabelecida pela Lei nº 11.684/2008.<sup>134</sup>

Até o ano de 2021, nas escolas públicas de Pernambuco, turmas de Ensino Médio em tempo parcial contavam com 40 horas anuais de Filosofia a cada ano, enquanto as turmas de tempo integral dispunham de 80 horas anuais. No entanto, com o avanço da Reforma, a disciplina passou a ocupar apenas 80 horas ao longo de todo o Ensino Médio, concentradas, majoritariamente, nos 1º e 2º anos, o que compromete a

---

<sup>131</sup>PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. *Currículo de Pernambuco: Ensino Médio*. Recife: SEE, 2021, p. 275.

<sup>132</sup> *Ibid.*, p. 55.

<sup>133</sup> BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera os arts. 26, 36 e 92 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 no currículo do ensino médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 jun. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm). Acesso em: 15 maio 2025.

<sup>134</sup>BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), e 11.494, de 20 de junho de 2007, entre outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 15 maio 2025.

continuidade e profundidade do trabalho filosófico com os estudantes.<sup>135</sup>

Essa realidade contrasta significativamente com o cenário do Colégio e Curso Santa Clara, onde, apesar de se tratar de uma escola da rede privada, a Filosofia está presente nos três anos do Ensino Médio como disciplina regular. Essa permanência permite não apenas a construção de uma trajetória formativa mais consistente, mas também favorece o desenvolvimento de projetos pedagógicos interdisciplinares, como o cineclube de Filosofia (Cinfiló), garantindo aos estudantes um contato mais contínuo e significativo com os conteúdos e métodos próprios da disciplina.

Ao mesmo tempo, esse cenário evidencia uma disparidade preocupante: a Reforma do Ensino Médio, ao tornar a Filosofia uma disciplina opcional e reduzir sua carga horária na rede pública, contribuiu para aprofundar a desigualdade no acesso à formação filosófica. Enquanto estudantes da rede privada, mesmo de colégios populares, como o Santa Clara, seguem tendo contato regular com o pensamento crítico e reflexivo proporcionado pela disciplina, muitos estudantes da rede pública têm esse direito comprometido ou limitado, reforçando assim as barreiras estruturais no acesso a uma educação plena, crítica e emancipadora.

Nas matrizes curriculares das escolas da rede estadual, observou-se que, mesmo com a suspensão da implementação do Novo Ensino Médio (NEM) em 2024, a disciplina de Filosofia não retomou sua presença plena na Formação Geral Básica. Para os terceiros anos do Ensino Médio, foi incluído um componente denominado CHS2 - parte de um conjunto de três componentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - que, na prática, assumiu o lugar da Filosofia, já que esta não contava mais com carga horária própria. Apenas em 2024, com o recuo da política do NEM e a reestruturação das matrizes, a disciplina de Filosofia voltou a figurar de maneira específica no terceiro ano do Ensino Médio, ainda que em meio a disputas por espaço dentro de uma grade curricular comprimida pelas determinações legais quanto ao limite da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos.<sup>136</sup>

No próximo tópico, abordaremos a apropriação do cineclube como projeto

---

<sup>135</sup>PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. *Currículo de Pernambuco: Ensino Médio*. Recife: SEE, 2021, pág. 169.

<sup>136</sup>BRASIL. *Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024*. Institui a Política Nacional de Ensino Médio, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e revoga dispositivos da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 1 ago. 2024. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm). Acesso em: 15 maio 2025.

escolar, explorando como ele é definido por estudiosos da área da educação. Em seguida, apresentaremos o projeto *Cinefiló*, desenvolvido no Colégio Santa Clara, destacando sua implementação e os desdobramentos da experiência em sala de aula.

## 2.1 O Cinema na Sala de aula: O Cineclube e o Projeto CineFiló

Ao longo da história, os cineclubes se consolidaram como espaços privilegiados de aproximação com o universo cinematográfico. Mesmo sem um caráter pedagógico explícito, muitas dessas iniciativas contribuíram significativamente para a compreensão e o debate sobre a linguagem do cinema, que se desenvolveu justamente a partir das discussões críticas sobre o ato de criar e assistir filmes. Esse processo de reflexão coletiva moldou formas de ver, interpretar e produzir imagens em movimento, acompanhando as transformações sociais, técnicas e culturais vividas pelo cinema ao longo do tempo.

No cenário brasileiro, os cineclubes assumiram papel fundamental na formação de importantes nomes do audiovisual. Em um período em que ainda não existiam escolas formais de cinema, esses espaços foram responsáveis por incentivar o pensamento crítico e a experimentação artística, tornando-se verdadeiros centros de formação. Durante a ditadura militar, em especial, o cineclubismo teve destaque como instrumento de resistência: promoveu encontros onde jovens podiam expressar sentimentos, trocar ideias e construir um pensamento político dissidente, mesmo que de forma sutil, frente ao contexto de censura e repressão.<sup>137</sup>

No estado de Pernambuco, diversas iniciativas e projetos de Cineclubes existiram durante todo século XX que, certamente, contribuíram para o fortalecimento do cineclubismo local. Um exemplo notável é o Cineclube do Recife, fundado em março de 1950, que desempenhou um papel fundamental na promoção do cinema como forma de expressão artística e crítica social.<sup>138</sup> A cidade do Recife, em particular, possui uma rica tradição de cinemas de rua, que desempenharam um papel significativo na aproximação do público com o audiovisual. Até o final dos anos 1960, existiam cerca de 100 cinemas em Pernambuco, sendo 28 apenas no Recife. Destacam-se o Cinema São Luiz, inaugurado em 1952, e o Cine Moderno, ambos localizados no centro da

---

<sup>137</sup>MATELA, Rose Clair. **Cineclubismo: memórias dos anos de chumbo**. Rio de Janeiro: Luminária Academia, 2008.

<sup>138</sup>ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE PERNAMBUCO. **Cineclube do Recife é declarado patrimônio cultural imaterial de Pernambuco**. Recife, 2023. Disponível em: <https://www.alepe.pe.gov.br>. Acesso em: 18 maio 2025.

cidade. Esses espaços não apenas exibiam filmes, mas também funcionavam como pontos de encontro cultural, promovendo debates e reflexões sobre a sociedade.<sup>139</sup>

A importância desses cinemas de rua é retratada no documentário *Retratos Fantomas*<sup>140</sup>, do cineasta pernambucano Kleber Mendonça Filho. O filme utiliza imagens de arquivo e memórias pessoais para explorar a relação entre os cinemas do centro do Recife e a vida urbana, destacando como esses espaços construíram a experiência coletiva do cinema e a identidade cultural da cidade.<sup>141</sup>

Além disso, o cineclubismo em Pernambuco tem sido impulsionado por iniciativas como o projeto *Cine Jangada*, idealizado por Hermano Figueiredo na década de 1970. Esse projeto inovador realizava exhibições de filmes em velas de jangadas nas praias do litoral nordestino, democratizando o acesso ao cinema e promovendo a reflexão crítica entre as comunidades locais.<sup>142</sup>Essas iniciativas evidenciam o papel vital dos cinemas de rua e dos cineclubes na promoção do audiovisual como ferramenta de educação, cultura e transformação social, em consonância com autores como Napolirano<sup>143</sup>, que destaca o cinema como importante instrumento de construção de memória e identidade coletiva.

Dando continuidade a essa trajetória cultural, o olhar agora se volta para o ambiente escolar, onde os cineclubes têm sido ressignificados como potentes instrumentos de educação não formal, promovendo a autonomia dos estudantes e ampliando os horizontes pedagógicos para além dos métodos tradicionais. Dentro das instituições de ensino, esses espaços podem se transformar em territórios de escuta, diálogo e construção coletiva de conhecimento. Ao permitir que os alunos escolham os filmes, proponham discussões e reflitam sobre diferentes realidades, o cineclubes se alinha às diretrizes da reforma do Ensino Médio de 2017, sendo incorporado como parte dos itinerários formativos. No entanto, o conteúdo audiovisual - no qual se insere a proposta do cineclubes - é contemplado de maneira bastante tímida e pouco explícita na

---

<sup>139</sup>JORNAL DIGITAL DO RECIFE. *Mais de um século de tradição de cinemas de rua no Recife*. Recife, 2023. Disponível em: <https://jornaldigital.recife.br>. Acesso em: 18 maio 2025.

<sup>140</sup>CARVALHO, Marcelo. *Retratos Fantomas: os cinemas de rua e a memória urbana no olhar de Kleber Mendonça Filho*. Jornal do Commercio, Recife, 2023. Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br>. Acesso em: 18 maio 2025.

<sup>141</sup>*Ibid.*

<sup>142</sup>MACHADO, Luciana. *Cine Jangada: Cinema nas praias do Nordeste*. Oficina de Imagens, 2011. Disponível em: <https://oficina.com.br/cineclubismo>. Acesso em: 18 maio 2025.

<sup>143</sup>NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

reforma do Ensino Médio, como aponta Frigotto<sup>144</sup>, revelando uma lacuna significativa no reconhecimento, pois não especifica claramente a inclusão de conteúdos audiovisuais, o que pode limitar o reconhecimento e a implementação efetiva de práticas pedagógicas que utilizem o audiovisual como ferramenta de ensino.<sup>145</sup>

Nesse contexto, o cineclube escolar configura-se como um espaço privilegiado de formação cidadã, ao promover o contato dos estudantes com o audiovisual e estimular debates críticos sobre temas relevantes à realidade local, nacional e global. Ao assumir uma função que transcende o ensino formal, o cineclube torna-se um ambiente democrático dentro da escola - um espaço público simbólico no qual os alunos exercem sua autonomia, expressam opiniões, desenvolvem argumentação e constroem sentidos coletivos a partir da experiência estética e social proporcionada pelo cinema. Tal prática pedagógica contribui para a efetivação de uma educação de qualidade voltada ao desenvolvimento da cidadania, atuando como elemento decisivo no processo de democratização e transformação social.<sup>146</sup>

Trabalhar o cinema no Ensino Médio significa, portanto, oferecer possibilidades diversas de aprendizagem e de expressão, por meio da análise de filmes, criação de roteiros, produção de curtas-metragens, realização de eventos e discussões colaborativas. Essas ações, alinhadas a uma proposta de ensino mais sensível aos interesses dos estudantes, aos seus ritmos de aprendizagem e à valorização de sua realidade sociocultural, possibilitam uma abordagem crítica e significativa do conhecimento. Desde sua origem, o cinema tem sido uma forma de registrar e interpretar a realidade, transformando nossa percepção do mundo. Segundo Duarte<sup>147</sup>, “ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais”<sup>148</sup>.

Nesse sentido, a ideia de um cineclube no espaço da Escola corrobora a visão de Platão em *A República*<sup>149</sup>, que a formação cidadã deve integrar cultura, educação e artes

---

<sup>144</sup>RAMOS, M.; FRIGOTTO, G. **A reforma do ensino médio: itinerários formativos e a desconstrução do direito à educação**. Revista Brasileira de Educação, v. 21, n. 65, 2016.

<sup>145</sup> *Ibid.*, p. 5-26.

<sup>146</sup>SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvaturas da aprendizagem e a pedagogia histórico-crítica*. 34. ed. Campinas: Autores Associados, 1991, p. 79.

<sup>147</sup>DUARTE, Rosália. *Cinema e educação: o filme na sala de aula*. Campinas: Papyrus, 2002.

<sup>148</sup> *Ibid.*, p. 17.

<sup>149</sup>PLATÃO. *A República*. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.

- elementos que, na modernidade, passaram a ser compartimentalizados como esferas separadas. Platão já defendia que a educação do cidadão deveria envolver a sensibilidade estética e o cultivo da alma por meio das artes, pois “a educação deve ser voltada para a alma, assim como a ginástica é voltada para o corpo”.<sup>150</sup>

## 2.2 O Projeto CineFiló no Colégio Santa Clara

O projeto Cinéfilo nasceu da minha prática de utilizar o cinema como metodologia de ensino ao longo dos meus sete anos de experiência em sala de aula, ensinando e aprendendo filosofia. O cinema sempre foi uma ferramenta de avaliação nas aulas de filosofia, uma alternativa à tradicional prova escrita ou às questões objetivas no estilo ENEM.

Ao final de cada unidade, eu organizava, junto aos alunos e alunas, a exibição de um longa-metragem relacionado aos conteúdos discutidos na disciplina. A partir de 2022, essa metodologia foi incorporada de forma definitiva aos meus planejamentos anuais. Percebi o grande potencial pedagógico do cinema após diversas experiências marcantes. Um exemplo disso ocorreu em 2023, quando passei a promover rodas de debate após as sessões de filmes. A turma do 2º ano, por iniciativa própria, passou a chamar esses encontros de “*O Banquete Filosófico*”, fazendo referência à obra de Platão.

Um dos momentos mais significativos foi a exibição do filme *Laranja Mecânica*, que gerou uma intensa discussão sobre temas como a liberdade, o determinismo e o comportamento humano - temas centrais para o ensino de filosofia. Em outro momento marcante, exibimos o filme *Eles Vivem*, seguido por um debate sobre o papel da ideologia na sociedade. A partir dessa discussão, estabelecemos conexões com a obra de Karl Marx e de outros pensadores da tradição marxista, analisando como o próprio cinema também pode funcionar como instrumento de controle social e ideológico, ao reproduzir de forma sutil, e muitas vezes invisível, estruturas que moldam o comportamento coletivo e a percepção da realidade.

Nesse tipo de metodologia, o professor ou professora atua como mediador(a) desde o início do processo, conduzindo a construção teórica em sala de aula. A imagem em movimento, característica do cinema, confere forma e concretude àquilo que muitas vezes permanece abstrato nas aulas expositivas. No entanto, o *espanto filosófico* -

---

<sup>150</sup>PLATÃO. *A República*. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006, p. 103.

aquele momento de ruptura que leva à reflexão crítica - não nasce unicamente da experiência estética de assistir a um filme. Ele emerge, sobretudo, da maneira como a sequência das aulas é planejada e conduzida, relacionando os conteúdos filosóficos à potência emocional e artística da linguagem cinematográfica.

Com a implementação do Novo Ensino Médio e a obrigatoriedade da oferta de disciplinas eletivas, criou-se um espaço propício para pensar um projeto que não fosse apenas uma complementação de carga horária, mas uma experiência formativa que contribuísse efetivamente para o fortalecimento do ensino de humanidades no Colégio e Curso Santa Clara.

Em 2023, apresentei à escola o projeto do Cineclube. Assim como laboratórios e bibliotecas são essenciais para o desenvolvimento acadêmico, a presença do teatro e do cinema na escola é fundamental para garantir uma formação crítica e cidadã. Paulo Freire<sup>151</sup> já defendia que a educação deve partir da realidade dos educandos, valorizando práticas culturais que estimulem a reflexão e a transformação social: *"Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção"*.<sup>152</sup>

O projeto CineFiló passou a existir formalmente em fevereiro de 2024, com uma sala fixa funcionando nos turnos da tarde. O espaço foi concebido para promover debates socio-filosóficos a partir de obras clássicas do cinema, além da leitura e discussão de textos de filosofia e sociologia. A proposta é interdisciplinar e voltada para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, atendendo diferentes faixas etárias e níveis de aprofundamento.

O projeto CineFiló acontece semanalmente, todas as terças-feiras, no horário das 14h às 16h30. As inscrições são abertas para estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. No entanto, para fins da intervenção pedagógica apresentada neste relatório, foi realizado um recorte específico com alunos do Ensino Médio.

Os estudantes se matriculam na disciplina como uma eletiva vinculada ao itinerário formativo do Novo Ensino Médio. Os encontros seguem uma dinâmica participativa: coletivamente, os alunos escolhem os temas que serão discutidos ao longo de um período de três meses - tempo mínimo previsto para cada unidade temática. A

---

<sup>151</sup>FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

<sup>152</sup>*Ibid.*, p. 47.

partir desses temas, são selecionadas as obras cinematográficas e os textos filosóficos que irão nortear os debates e reflexões durante o ciclo.

Na última terça-feira de cada mês, é realizada a exibição de um filme previamente selecionado em diálogo com os textos filosóficos estudados ao longo do período. Em 2024, por exemplo, foram trabalhados dois autores fundamentais: Hannah Arendt, com seu ensaio sobre desobediência civil, e Albert Camus, por meio do romance *O Estrangeiro*. A cada encontro, dois estudantes assumiam a responsabilidade de apresentar uma interpretação oral das páginas selecionadas, promovendo um momento inicial de leitura crítica, análise e troca de ideias.

Após a conclusão dos ciclos de leitura desses textos, foi exibido o filme *Clube da Luta*<sup>153</sup>, dirigido por David Fincher. A obra é marcada por uma crítica contundente à alienação social, à lógica consumista e à desumanização da vida nas sociedades contemporâneas. O filme serviu como ponto de partida para estabelecer paralelos entre o existencialismo de Camus, a crítica política de Arendt e os dilemas vividos pelos próprios estudantes no mundo atual.

Cada sessão de exibição é iniciada com uma pergunta provocadora formulada pelo professor, com o objetivo de instigar a reflexão e incentivar o debate. No caso desta unidade, a pergunta norteadora foi: "Devemos aceitar passivamente os padrões impostos pela sociedade?". Essa provocação impulsionou os alunos a pensar criticamente sobre o conformismo, a identidade e a liberdade individual, temas centrais tanto no filme quanto nos textos filosóficos estudados. O momento da exibição é seguido por um espaço de debate coletivo, em que os estudantes compartilham suas interpretações sobre a obra cinematográfica, articulando-as com os conceitos filosóficos previamente discutidos. É nesse momento que a teoria se concretiza na imagem, e a filosofia ganha vida por meio da linguagem simbólica do cinema.

Como etapa conclusiva de cada unidade, os alunos produzem uma resenha crítica, refletindo sobre o filme a partir do olhar do autor ou autora estudado(a). Essa atividade visa desenvolver a apropriação conceitual, o pensamento autônomo, a capacidade de argumentação e a expressão escrita. Em média, são realizadas três exposições por trimestre, respeitando os imprevistos e adequações do calendário letivo. No tópico a seguir, será apresentada a intervenção realizada no âmbito deste projeto de mestrado profissional, bem como algumas das limitações e possibilidades identificadas

---

<sup>153</sup>FINCHER, David (Diretor). *Clube da Luta*. [Fight Club]. Estados Unidos: 20th Century Fox, 1999. 1 DVD (139 min.), son., color.

durante o processo de pesquisa de campo.

### **2.3 A experiência de Campo: o projeto na sala de aula**

Neste momento, apresentamos a intervenção pedagógica do nosso projeto, que teve como objetivo utilizar o cinema não apenas como uma ferramenta de ensino da filosofia, mas também como uma metodologia que aproximasse os alunos e alunas dos conceitos filosóficos de maneira sensível, reflexiva e pessoal. A proposta buscou estimular uma leitura existencial e biográfica dos temas abordados, promovendo conexões entre o conteúdo filosófico e as experiências de vida dos estudantes.

A intervenção foi realizada entre os dias 11 de fevereiro e 1 de abril de 2025, envolvendo 26 alunos matriculados nas turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, com idades entre 14 e 18 anos. Do total de participantes, aproximadamente 60% eram mulheres e 40% homens. Durante todo o processo, o professor atuou como pesquisador de campo, registrando em seu diário de campo os diálogos, as reações, as reflexões e as transformações observadas ao longo das atividades, constituindo um importante material qualitativo para análise da experiência.

A intervenção dialogou, de modo especial, com os textos de Hannah Arendt que abordam os temas do *amor mundi* e da responsabilidade com a preservação do mundo comum. Esses textos foram trabalhados em conjunto com obras cinematográficas cuidadosamente selecionadas, de modo a favorecer uma experiência estética e intelectual integrada. Os debates em sala reuniram as reflexões filosóficas de Arendt com os universos simbólicos e narrativos do cinema, permitindo que os alunos interpretassem criticamente as imagens, os personagens e os conflitos à luz dos conceitos filosóficos. A resposta dos estudantes foi expressiva e profunda, revelando o potencial da articulação entre filosofia e cinema como caminho para o pensamento crítico, o engajamento ético e o autoconhecimento.

No primeiro encontro do projeto, realizado em 11 de fevereiro de 2025, foram definidos, sob orientação do professor, os textos filosóficos e as temáticas centrais que guiariam os encontros do primeiro bimestre. Os temas escolhidos – a responsabilidade ética com o mundo, os perigos da banalização do mal e a política como ação no mundo comum – partiram da obra da filósofa Hannah Arendt e foram selecionados com o objetivo de estimular a reflexão crítica dos estudantes sobre sua própria inserção no mundo contemporâneo.

Foram utilizados trechos selecionados de três obras fundamentais de Arendt:

- “A condição humana” – especialmente os capítulos sobre *ação, pluralidade e espaço público*;
- “Responsabilidade e julgamento” – com destaque para os ensaios “Responsabilidade pessoal sob a ditadura” e “Pensar sem corrimão”;
- “Homens em tempos sombrios” – especialmente o texto dedicado a Rosa Luxemburgo e outros que tratam da coragem moral em contextos de crise.

Em cada encontro, era lido e debatido um trecho com média de 20 a 30 páginas, de forma a não sobrecarregar os estudantes, que cursaram diferentes anos do Ensino Médio. A cada sessão, um dos alunos ficava responsável por apresentar oralmente o conteúdo do trecho lido, destacando os pontos mais relevantes para abrir os debates. Ao final de cada discussão, o professor retomava os conceitos centrais e esclarecia o vocabulário filosófico específico presente no texto, garantindo a compreensão coletiva. No encontro seguinte, em 18 de fevereiro de 2025, foram coletivamente escolhidos os filmes que seriam trabalhados ao longo do primeiro bimestre, com base nas temáticas arendtianas. Além dos títulos já sugeridos pelo professor, os próprios alunos contribuíram com propostas, o que favoreceu o engajamento e o sentimento de pertencimento ao projeto. A seleção final de filmes incluiu:

- “A Onda” (Die Welle, 2008) – abordando a sedução do autoritarismo e a responsabilidade coletiva;
- “O Show de Truman” (The Truman Show, 1998) – reflexão sobre liberdade, manipulação e autenticidade;
- “Clube do Imperador” (The Emperor’s Club, 2002) – questões sobre ética, caráter e responsabilidade moral;
- “Central do Brasil” (1998) – vínculos afetivos, cuidado e o reconhecimento do outro;
- “O Menino do Pijama Listrado” (2008) – empatia, alteridade e os efeitos da indiferença frente ao mal;
- “Jojo Rabbit” (2019) – sátira sobre o nazismo, infância, propaganda e a possibilidade de ruptura com o pensamento único;
- “Viva – A Vida é uma Festa” (Coco, 2017) – animação que permitiu discutir a memória, a ancestralidade e o pertencimento, ampliando o diálogo com a ideia de mundo comum e legado.

Cada filme era assistido integralmente durante os encontros do CineFiló, sempre que o tempo permitia. Alguns títulos foram selecionados como filmes principais, exibidos na íntegra no próprio cineclube, enquanto outros funcionaram como filmes de apoio, indicados para serem assistidos em casa, com orientações prévias fornecidas pelo professor. As sessões eram sempre seguidas de debates temáticos guiados pelas leituras filosóficas. O objetivo era articular texto e imagem, pensamento e sensibilidade, teoria e vida prática. A escolha dos filmes buscou diversidade de linguagens, gêneros e contextos históricos, promovendo uma abordagem plural dos conceitos discutidos.

Essa dinâmica de encontros com leituras compartilhadas, apresentações entre pares e rodas de debate mediadas pelo professor consolidou o CineFiló como um espaço formativo e coletivo de experimentação filosófica, favorecendo a construção de sentido a partir da escuta, da interpretação crítica e do diálogo com o cinema e com a vida dos próprios alunos.

Ao longo de oito encontros realizados com uma turma de Ensino Médio, desenvolveu-se um percurso pedagógico voltado ao estudo da obra de Hannah Arendt, articulando textos filosóficos, discussões mediadas, referências à cultura juvenil e obras cinematográficas. A proposta se baseou na compreensão de que a aprendizagem filosófica se fortalece quando os alunos têm acesso não apenas aos conteúdos teóricos, mas também aos instrumentos conceituais e ao vocabulário específico necessário à leitura e à interpretação crítica.

No primeiro encontro, foi realizada uma mediação introdutória com foco na apresentação dos conceitos fundamentais que seriam abordados nos textos selecionados de Arendt. Foram trabalhados os temas do *amor mundi* (amor pelo mundo), da banalidade do mal e da responsabilidade coletiva, bem como elementos da biografia da filósofa. A aula teve caráter expositivo-dialogado, com o objetivo de fornecer aos alunos o que foi metaforicamente chamado de “as chaves do castelo”, uma referência ao universo dos jogos de RPG. A metáfora buscou comunicar que, assim como nesses jogos, em filosofia é essencial conhecer os códigos e vocabulários próprios de cada autora ou autor para acessar seu pensamento. Nesse mesmo encontro, foram definidos os alunos responsáveis por apresentar os textos “Responsabilidade pessoal sob a ditadura” e “Pensar sem corrimão”<sup>154</sup>, ambos de Hannah Arendt. Também foi indicado

---

<sup>154</sup>ARENDDT, Hannah. *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

como atividade domiciliar o filme *Clube do Imperador* (2002)<sup>155</sup>, dirigido por Michael Hoffman, que serviria como contraponto reflexivo às ideias debatidas.

No segundo encontro, ocorrido em 18 de fevereiro, os dois alunos previamente designados conduziram os primeiros 30 minutos da aula com uma exposição sobre os textos lidos, estabelecendo paralelos com o filme indicado no encontro anterior. Após a exposição, o debate foi aberto a todos os alunos, e observou-se uma participação ampla, inclusive daqueles que não conseguiram assistir ao filme ou ler integralmente os textos. Isso evidenciou o engajamento do grupo e a eficácia da mediação filosófica baseada na escuta e no respeito à experiência vivida dos estudantes.

No terceiro encontro, realizado no dia 25 de fevereiro, deu-se continuidade à leitura dos textos com uma nova dupla de alunos apresentando a parte restante de “Pensar sem corrimão”. A leitura foi finalizada coletivamente, sendo intercalada por comentários, questionamentos e discussões guiadas. A partir da leitura, foi proposta a seguinte questão disparadora: “Quais são os perigos de pensar através dos outros?”. Essa pergunta suscitou um debate expressivo, durante o qual um dos alunos fez uma conexão com a série *The Boys*<sup>156</sup>, disponível na plataforma Amazon Prime Video. O aluno observou que a série retrata supostos heróis que agem sob ordens de uma corporação interessada no lucro, e não na justiça, e que muitos desses heróis sequer sabem por que estão lutando. A comparação foi extremamente pertinente, pois remete diretamente à crítica arendtiana à irreflexão e à responsabilidade individual diante das estruturas de poder. A apropriação desse elemento da cultura popular contemporânea demonstra a importância de o professor estar atento aos repertórios culturais dos estudantes, criando pontes entre o pensamento filosófico e os modos de vida atuais.

Essa prática pedagógica articula-se com a perspectiva fenomenológica da educação, conforme discutida por Daniel Moreira (2020)<sup>157</sup>. Segundo o autor, a fenomenologia aplicada ao ensino implica a suspensão de julgamentos prévios e a valorização da experiência vivida pelo aluno, permitindo que os conteúdos apareçam tal como são experimentados no contexto da vida cotidiana.<sup>158</sup> Ao privilegiar o diálogo, a escuta e a mediação aberta ao mundo vivido dos estudantes, a proposta adotada

---

<sup>155</sup>HOFFMAN, Michael (Direção). *Clube do Imperador*. [Filme]. Estados Unidos: Universal Pictures, 2002.

<sup>156</sup>**THE BOYS**. [Série de televisão]. Criação de Eric Kripke. Amazon Prime Video, 2019–.

<sup>157</sup>MOREIRA, Daniel. *Fenomenologia e educação: entre o vivido e o pensado*. Curitiba: Appris, 2020.

<sup>158</sup>*Ibid.*, p. 45.

favoreceu o exercício da liberdade de pensamento e a construção autônoma de juízos, objetivos centrais da formação filosófica. O uso de textos acessíveis, filmes e referências culturais próximas ao universo dos jovens constitui, nesse sentido, um caminho para desencadear experiências filosóficas autênticas e significativas.

No quarto encontro, no dia 04/05, foi realizado o primeiro “Banquete Filosófico” do projeto *CineFiló*. Conforme planejado desde o início do projeto, esse momento consiste na exibição de um filme seguida por um lanche coletivo e um debate filosófico, com o objetivo de refletir sobre os conceitos previamente estudados. Nesta primeira edição, o foco do debate foi o conceito de *amor mundi* (amor pelo mundo), central na filosofia de Hannah Arendt.

O filme escolhido para essa atividade foi *Jojo Rabbit* (2019), dirigido por Taika Waititi. A escolha se deu por se tratar de uma obra recente, já conhecida por alguns estudantes, o que contribuiu para o engajamento e a familiaridade com a linguagem cinematográfica. O filme tem duração de aproximadamente 1 hora e 40 minutos e foi exibido na íntegra durante o encontro.

Após a exibição, realizou-se o tradicional lanche coletivo, momento que marca o espírito do “banquete filosófico”. Durante esse momento de convivência, os estudantes iniciaram espontaneamente o debate sobre o filme, relacionando cenas e personagens com o conceito de *amor mundi*, a formação da consciência ética e o pensamento arendtiano sobre a responsabilidade individual em contextos de opressão.

A proposta do “banquete” busca justamente unir reflexão, diálogo e partilha, criando um ambiente acolhedor e informal que favorece a escuta ativa e o pensamento crítico, em sintonia com os princípios da fenomenologia e com a proposta de uma filosofia viva, experienciada no cotidiano. No debate sobre o filme um dos alunos fez um comentário sobre a relação do longa metragem e os conceitos da obra de Arendt.

**Aluno 01** – *“O filme retrata o antissemitismo discutido por Arendt em suas obras sobre o regime nazista. Apresenta, de forma visual, o regime totalitário que promovia lavagem cerebral até nas crianças, ensinando-as a vigiar seus próprios pais. Também aborda a responsabilidade de todos em não se calar diante de atrocidades, como os crimes cometidos contra os judeus.”*

Ainda discutimos como o conceito de banalidade do mal pode ser identificado no filme, assim como os perigos de abdicar da capacidade de pensar de forma crítica e autônoma.

No quinto encontro, realizado no dia 11 de março, o professor retomou a

discussão de conceitos e ideias presentes nos textos selecionados da bibliografia do projeto *CineFiló*. O foco da aula foi o ensaio presente na obra *Homens em tempos sombrios*<sup>159</sup> e trechos da obra *A condição humana*<sup>160</sup>. A proposta consistiu em aprofundar o pensamento de Hannah Arendt sobre a liberdade, ressaltando sua concepção de que a liberdade só pode ser plenamente compreendida no âmbito da política. Nesse contexto, foi destacada uma das afirmações centrais da autora: “*A violência pode destruir o poder; ela é totalmente incapaz de criá-lo*”<sup>161</sup>

Esse momento foi dedicado à orientação e à mediação do vocabulário filosófico da autora, com o objetivo de traduzir conceitos mais herméticos para a linguagem dos alunos, facilitando o processo de compreensão e apropriação crítica. Ao final do encontro, dois alunos foram designados para apresentar, no próximo encontro, o ensaio discutido em sala. Como tarefa domiciliar, foi recomendado que assistissem ao filme *Hannah Arendt*<sup>162</sup> de 2012, dirigido por Margarethe von Trotta, disponível gratuitamente no YouTube. A intenção era proporcionar uma compreensão mais concreta do contexto histórico e intelectual que levou Arendt à formulação do conceito de *banalidade do mal*.

No sexto encontro, realizado no dia 18/03, dois alunos ficaram responsáveis por realizar a apresentação inicial do texto discutido no encontro anterior. Ambos relataram ter aprofundado suas leituras em casa, especialmente no que diz respeito à figura de Rosa Luxemburgo, citada por Hannah Arendt no ensaio analisado. A exposição realizada durou aproximadamente 45 minutos e demonstrou não apenas um bom domínio do conteúdo, como também despertou o interesse dos demais colegas.

Durante a apresentação, os alunos também fizeram conexões com o filme *Hannah Arendt* (2012), o que acabou por estimular o debate coletivo. A partir desse momento, outros estudantes passaram a compartilhar suas impressões tanto sobre o texto quanto sobre o filme, contribuindo com reflexões sobre a trajetória intelectual da filósofa e os dilemas éticos por ela enfrentados ao desenvolver o conceito de *banalidade do mal*.

Ao final do encontro, o professor recomendou como atividade complementar a

---

<sup>159</sup> ARENDT, Hannah. *Homens em tempos sombrios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

<sup>160</sup> ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

<sup>161</sup> *Ibid.*, p. 55

<sup>162</sup> TROTTA, Margarethe von (Direção). *Hannah Arendt*. [Filme]. Alemanha: Heimatfilm, 2012.

exibição do filme *O Show de Truman* (1998)<sup>163</sup>, dirigido por Peter Weir. A proposta era que os alunos escrevessem um breve texto reflexivo relacionando o enredo do filme ao conceito de totalitarismo elaborado por Hannah Arendt, bem como refletissem sobre o que podemos — enquanto indivíduos e sociedade — fazer para evitar realidades marcadas pela vigilância, manipulação da verdade e supressão da liberdade.

No sétimo encontro, no dia 25/03 realizado após a atividade proposta com o filme *O Show de Truman* (1998), os alunos entregaram pequenos textos reflexivos nos quais relacionaram o conteúdo do filme ao conceito de totalitarismo desenvolvido por Hannah Arendt. A leitura desses textos foi realizada em formato de roda de debates, permitindo que cada estudante compartilhasse suas percepções de maneira coletiva e dialogada.

Durante a atividade, muitos alunos comentaram que ainda não conheciam o filme e expressaram surpresa ao ver o ator Jim Carrey em um papel dramático, distante das comédias pelas quais é mais conhecido. A recepção foi bastante positiva, destacando-se a qualidade do enredo e o impacto da mensagem transmitida pela obra. O filme despertou reflexões importantes sobre liberdade, vigilância e controle social.

Um dos destaques do debate foi a fala de uma aluna que sintetizou de forma bastante clara a relação entre o filme e os conceitos arendtianos: **Aluna 2** – “*O filme é praticamente o que Arendt chamou de totalitarismo. O coitado está o tempo todo sendo vigiado e controlado. Me faz pensar se realmente não vivemos isso, se não temos apenas a falsa sensação de liberdade.*” A fala da aluna provocou reações e concordância entre os colegas, ampliando o debate para uma reflexão sobre o mundo contemporâneo, o uso de tecnologias de vigilância e a importância de preservar a autonomia do pensamento - uma das ideias centrais da filosofia arendtiana.

No último encontro do projeto *CineFiló*, realizamos a exibição e o debate do filme *A Onda*<sup>164</sup> de 2008, encerrando assim minha intervenção pedagógica junto aos alunos. O filme retrata a história de um professor do ensino médio que, ao tentar ensinar aos seus alunos sobre os regimes autocráticos e ditatoriais, acaba criando involuntariamente um movimento extremista dentro da escola. A narrativa faz uma crítica contundente à facilidade com que indivíduos e grupos podem ser levados a seguir líderes autoritários, evidenciando, por meio da ficção, os perigos da manipulação, do

---

<sup>163</sup>WEIR, Peter (Direção). *O Show de Truman*. [Filme]. Estados Unidos: Paramount Pictures, 1998.

<sup>164</sup>GANSEL, Dennis (Direção). *A Onda*. [Filme]. Alemanha: Rat Pack Filmproduktion, 2008.

conformismo e da falta de reflexão crítica.

Antes da exibição do filme, lancei uma provocação aos alunos: “*Como evitar o retorno de Hitler?*” A pergunta serviu como estímulo para que refletissem, ao longo da sessão, sobre a responsabilidade coletiva frente à ascensão de regimes totalitários e a importância da educação na formação de cidadãos conscientes e críticos.

Após o filme, conduzimos um debate centrado nos aspectos psíquicos e sociais que favorecem o surgimento e a consolidação de regimes totalitários, tal como discutido por Hannah Arendt em suas obras. A recepção dos alunos foi bastante positiva. Percebi que, ao longo do projeto, os estudantes se tornaram mais familiarizados com os conceitos arendtianos, demonstrando maior autonomia intelectual e capacidade de estabelecer conexões críticas.

Dois alunos, inclusive, foram além da bibliografia principal e fizeram paralelos entre o enredo do filme e o conceito de *dominação carismática* de Max Weber, refletindo sobre como a autoridade pode ser exercida de maneira negativa, mesmo quando parte de figuras inicialmente admiradas. Durante o debate, também se destacou a fala de uma aluna que se identificou com os personagens que resistiram à onda de manipulação instaurada: **Aluna 3** – “*Eu sei que podemos ser influenciados, mas diante do absurdo não podemos simplesmente cruzar os braços. Acho que me identifico com alguns dos personagens do filme que viram o que estava acontecendo e tentaram impedir.*”

O debate foi tão envolvente que ultrapassou o horário previsto, estendendo-se até às 17h40, quando esgotamos todos os argumentos e paralelos possíveis com a obra de Arendt. Houve participação de todos os alunos - alguns de forma mais breve, outros se estendendo em falas mais elaboradas - demonstrando entusiasmo e engajamento com a temática. Para encerrar o projeto, propus uma atividade final: os 26 alunos deveriam escolher um dos filmes exibidos e debatidos ao longo do *CineFiló* e elaborar uma **resenha crítica**, relacionando-o ao conceito de *amor mundi*, de Hannah Arendt. O prazo de entrega foi estabelecido para o dia 8 de abril, permitindo tempo hábil para pesquisa e reflexão.

## **2.4 Limites e Possibilidades da Utilização do Cinema**

Durante o processo de observação de campo e aplicação da intervenção como professor-pesquisador no projeto *CineFiló*, pude constatar tanto possibilidades quanto

limites importantes para a efetivação de propostas pedagógicas inovadoras, especialmente aquelas que envolvem recursos audiovisuais como estratégia didática. A reforma do Ensino Médio, ao instituir os itinerários formativos, abriu espaço para práticas mais interdisciplinares e metodologias ativas. No entanto, é necessário reconhecer que essa abertura normativa não se materializa de forma homogênea em todas as escolas.

Entre os principais limites observados, destacam-se as condições estruturais precárias de muitas instituições da rede pública, como a falta de salas multimídia, equipamentos audiovisuais, acesso à internet ou mesmo infraestrutura elétrica adequada. Além disso, fatores socioeconômicos afetam diretamente a adesão dos alunos. Em diversas situações, estudantes do Ensino Médio precisam trabalhar ou assumir responsabilidades domésticas durante o contraturno escolar, o que dificulta sua participação em projetos extracurriculares.

Outro fator que deve ser considerado é o uso reduzido e pouco diversificado dos itinerários formativos. Em algumas escolas da Região Metropolitana do Recife, por exemplo, observamos a priorização de eixos como o empreendedorismo ou oficinas práticas de culinária, o que, embora válido, restringe a pluralidade de abordagens possíveis dentro da proposta do Novo Ensino Médio. Soma-se a isso a falta de formação continuada dos docentes para lidar com metodologias interdisciplinares e o uso de linguagem audiovisual, o que compromete a execução de projetos como o *CineFiló*.

Contudo, é fundamental afirmar que o projeto não se propôs a resolver todos os problemas da educação brasileira, mas sim a demonstrar que existem alternativas viáveis e acessíveis para aproximar os estudantes dos conteúdos filosóficos de forma significativa. Ao longo dos oito encontros do projeto, foi possível observar como a filosofia pode ser "trazida à terra", para usar uma metáfora recorrente, tornando-se mais compreensível e dialogável por meio da arte cinematográfica e da mediação cuidadosa do vocabulário conceitual dos filósofos e filósofas estudados.

Conforme defende Paulo Freire (1996)<sup>165</sup>, o processo educativo precisa partir do diálogo e do reconhecimento do outro como sujeito ativo da aprendizagem. O *CineFiló* assumiu essa perspectiva ao criar um espaço democrático de fala, onde os estudantes podiam participar do debate sem medo de errar, de serem julgados ou constrangidos por não dominarem previamente o conteúdo. Isso se confirmou, por exemplo, quando os

---

<sup>165</sup>FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 67.

alunos assumiram o protagonismo das discussões ao apresentar textos filosóficos ou interpretar criticamente filmes, evidenciando um amadurecimento intelectual e uma apropriação significativa do conhecimento.

Nesse sentido, Bell Hooks (2013)<sup>166</sup> reforça que ensinar é um ato de amor e liberdade, sendo necessário que o professor reconheça as experiências e os repertórios culturais dos alunos, construindo um espaço de aprendizagem afetivo e crítico. A prática docente, portanto, se alimenta dessas pequenas conquistas: ver o brilho nos olhos dos estudantes ao compreenderem conceitos complexos, ou ao perceberem que a filosofia também fala de suas vidas, de suas angústias e do mundo em que vivem.

Como lembra Dermeval Saviani<sup>167</sup>, a educação escolar tem a responsabilidade de democratizar o conhecimento historicamente acumulado, mas isso só será possível quando houver mediação entre o saber erudito e a experiência concreta do aluno. O projeto *CineFiló* procurou justamente atuar nesse ponto de mediação, mostrando que, mesmo diante das adversidades estruturais, é possível construir experiências formativas potentes e transformadoras.

### **CAPÍTULO 3 - ANÁLISE CRÍTICA DA INTERVENÇÃO**

Neste capítulo, realizamos uma análise crítica dos resultados da intervenção pedagógica a partir da aplicação de um questionário com perguntas semiestruturadas direcionadas aos alunos. As respostas foram registradas no caderno de campo do professor, o que possibilitou uma abordagem mais próxima da realidade vivida na prática docente.

Optamos pelo uso do método qualitativo de pesquisa, por considerá-lo o mais adequado para acessar a subjetividade dos estudantes e compreender as nuances de suas experiências educacionais. Segundo Minayo<sup>168</sup>, “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos”<sup>169</sup>. Tal abordagem é essencial quando se busca captar a complexidade dos

---

<sup>166</sup>HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013, p. 25.

<sup>167</sup>SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 14.

<sup>168</sup>MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

<sup>169</sup> *Ibid.*, p.25.

fenômenos humanos em sua totalidade contextualizada.

Além disso, fundamentamos nossa análise na fenomenologia, que tem como objetivo descrever as experiências vividas da forma mais autêntica e direta possível, sem reduzi-las a categorias pré-estabelecidas. Inspiramo-nos na perspectiva de Daniel Moreira, que destaca a importância de considerar a experiência vivida como ponto de partida para a compreensão do fenômeno educativo. Para o autor, “a fenomenologia é um modo de acesso ao vivido que não o reduz a esquemas teóricos, mas o descreve tal como se mostra na experiência concreta”.<sup>170</sup>

Assim, ao integrar o método qualitativo à abordagem fenomenológica, buscamos alcançar uma compreensão mais profunda das experiências dos alunos durante a intervenção pedagógica, respeitando sua singularidade e escutando suas vozes com sensibilidade e rigor.

### **3.1 Uma leitura fenomenológica do campo: A recepção dos Educandos**

As perguntas aplicadas no encerramento do projeto CineFiló foram elaboradas com o intuito de compreender de forma mais aprofundada como os alunos e alunas vivenciaram a experiência da disciplina eletiva, investigando se a proposta contribuiu efetivamente para uma maior aproximação com os conteúdos discutidos ao longo dos oito encontros. Buscou-se, em especial, avaliar se a atividade favoreceu a compreensão e a reflexão sobre os principais conceitos da obra de Hannah Arendt, especialmente no que diz respeito à noção de *amor mundi*, central nos debates promovidos durante a intervenção pedagógica.

Como parte desse momento final, propôs-se uma dinâmica de perguntas, na qual os próprios estudantes criaram e responderam questões relacionadas à história do cinema, aos conteúdos trabalhados em aula e aos conceitos filosóficos explorados ao longo do curso. Essa dinâmica teve como objetivo não apenas revisar o conteúdo de forma lúdica, mas também promover a socialização dos saberes construídos e valorizar o protagonismo dos discentes no processo de ensino-aprendizagem.

Dos 26 estudantes matriculados na eletiva, 22 participaram ativamente do último encontro e responderam ao questionário aplicado durante a roda de conversa. A seguir, destacamos algumas das perguntas formuladas pelos alunos e outras elaboradas com o

---

<sup>170</sup> MOREIRA, Daniel. *Fenomenologia e educação: entre o vivido e o pensado*. Curitiba: Appris, 2020, p. 45.

objetivo de aprofundar a análise qualitativa dos efeitos do projeto na formação filosófica e crítica dos participantes. As perguntas feitas foram as seguintes:

#### Quadro 1 - Dinâmica de Perguntas

- 1) Qual a sua opinião sobre utilizar o cinema como forma de aprender na escola?
- 2) Com que frequência você costuma assistir a filmes fora da escola?
- 3) O projeto CineFiló influenciou você a procurar outros filmes que não conhecia?
- 4) Os filmes exibidos durante o projeto ajudaram você a entender melhor os temas filosóficos discutidos em aula?
- 5) Após participar do projeto, você passou a se interessar mais por filmes com temas sociais, políticos ou filosóficos?
- 6) O debate após os filmes contribuiu para você compreender melhor os conteúdos filosóficos?
- 7) O que levou você a se interessar e a se matricular na disciplina do projeto CineFiló? Quais foram as suas expectativas?
- 8) Assistir aos filmes e participar dos debates ajudou você a entender o que Hannah Arendt queria dizer com *amor mundi* (amor pelo mundo)?

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025)

Destacamos, a seguir, quatro perguntas e as respectivas respostas registradas, com o intuito de realizar uma análise crítica dos resultados obtidos. Essas questões foram selecionadas por representarem de forma significativa as percepções dos alunos quanto à experiência vivida no projeto *CineFiló*, especialmente no que diz respeito ao impacto do cinema como linguagem pedagógica e à mediação filosófica proposta ao longo da disciplina. A primeira pergunta que destacamos foi: "Qual a sua opinião sobre utilizar o cinema como forma de aprender na escola?". As respostas dos alunos e alunas a essa questão estão organizadas na Tabela 1, a seguir:

#### Tabela de respostas - Pergunta 01.

Aluno 1: O cinema pode despertar o interesse e tornar as aulas mais atrativas.
Aluno 2: Acho muito bom, pois combina aprendizado com algo que gostamos, como filmes.
Aluno 3: É uma forma diferente e criativa de ensinar, que foge da rotina tradicional.
Aluno 4: Gosto da ideia, pois facilita a compreensão de temas complexos através das imagens.
Aluno 5: É uma maneira divertida de aprender, além de estimular a reflexão.
Aluno 6: O cinema amplia nosso olhar sobre o mundo e traz assuntos importantes para

discussão.
Aluno 7: Excelente ideia! Aprender com filmes torna as aulas mais envolventes.
Aluno 8: Ajudaria muito quem tem dificuldade em aprender só com textos e livros.
Aluno 9: É interessante porque conecta os conteúdos escolares com a realidade.
Aluno 10: Muito válido. O cinema ajuda a entender melhor as emoções, a história e a cultura.
Aluno 11: Um ótimo recurso pedagógico. Faz a gente pensar e debater mais.
Aluno 12: Ajuda a visualizar conceitos abstratos, principalmente em Filosofia e Sociologia.
Aluno 13: O cinema tem o poder de emocionar e ensinar ao mesmo tempo.
Aluno 14: Acho importante, pois promove o pensamento crítico de forma leve.
Aluno 15: Gostei muito da experiência, pois aprendi coisas que não estão nos livros.
Aluno 16: A proposta é excelente para quem aprende melhor por meio de imagens e histórias.
Aluno 17: O uso do cinema me fez refletir mais sobre o que está acontecendo no mundo.
Aluno 18: Aprendi mais assistindo a um filme com discussão do que em várias aulas expositivas.
Aluno 19: É útil para desenvolver nossa criatividade e senso crítico.
Aluno 20: O cinema pode ser um ótimo ponto de partida para conversas profundas em sala.
Aluno 21: Dá voz a temas que normalmente não aparecem nas aulas tradicionais.
Aluno 22: Ajudou a tornar a aula mais próxima da minha realidade.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025)

As respostas dos alunos revelam uma recepção amplamente positiva quanto ao uso do cinema como ferramenta pedagógica. Muitos destacaram o caráter dinâmico, criativo e motivador da proposta, valorizando o fato de que os filmes tornam o aprendizado mais acessível, interessante e conectado à realidade. Observa-se também que o cinema foi percebido como um recurso capaz de estimular o pensamento crítico, favorecer a compreensão de conteúdos complexos e promover uma ruptura com o ensino tradicional, apontando para uma aprendizagem mais significativa. Essa

percepção está em sintonia com os princípios de Paulo Freire, que defendia uma educação baseada no diálogo, na problematização e na conexão com a vivência dos educandos. Como afirmou Freire (1996), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção"<sup>171</sup>, e o uso do cinema, nesse contexto, mostrou-se uma dessas possibilidades.

A pergunta 7 questiona: "O que levou você a se interessar e a se matricular na disciplina do projeto CineFiló? Quais foram as suas expectativas?"

Aluno 1: Me matriculei porque achei a proposta diferente e ligada ao que gosto: cinema e debates.

Aluno 2: Fui incentivado por amigos que já conheciam o projeto e falavam bem.

Aluno 3: Sempre tive curiosidade em saber como filmes podem ensinar e achei que seria uma experiência interessante.

Aluno 4: Me inscrevi porque tenho vontade de trabalhar com arte no futuro e vi no projeto uma oportunidade de começar.

Aluno 5: Vi que o projeto envolvia cinema e filosofia, dois temas que me interessam muito.

Aluno 6: Achei que o CineFiló seria uma chance de aprender de um jeito menos tradicional e mais criativo.

Aluno 7: Gosto muito de assistir filmes e achei legal a ideia de poder discutir o que a gente vê na tela.

Aluno 8: Me interessei por ser algo novo na escola e que parecia mais interativo do que as aulas comuns.

Aluno 9: Me matriculei porque gosto de projetos que envolvam produção cultural e expressão artística.

Aluno 10: Vi o CineFiló como uma forma de me envolver mais com a escola e com atividades que realmente gosto.

Aluno 11: A proposta me chamou atenção por trabalhar com temas profundos de forma acessível.

Aluno 12: Quis sair da rotina e experimentar algo que juntasse arte, cinema e reflexão.

Aluno 13: Fiquei curioso sobre como a filosofia poderia ser discutida através de filmes.

Aluno 14: A inscrição me atraiu porque percebi que poderia desenvolver minha criatividade.

Aluno 15: Gosto de cinema e queria entender como ele pode ajudar no aprendizado.

Aluno 16: Foi uma professora que me indicou. Quando soube do projeto, me animei com a ideia.

Aluno 17: Vi o cartaz na escola e achei a proposta diferente de tudo que eu já tinha feito.

Aluno 18: Sempre me interessei por audiovisual e o projeto parecia ser um bom começo para explorar isso.

Aluno 19: Já tinha vontade de participar de algo fora das disciplinas tradicionais, e o CineFiló apareceu no momento certo.

Aluno 20: Me matriculei porque queria melhorar minha capacidade de

---

<sup>171</sup>FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 47.

argumentação e expressão.

Aluno 21: Achei que seria uma forma de aprender coisas novas de maneira mais divertida e significativa.

Aluno 22: Gosto de desafios diferentes e o projeto parecia propor isso: pensar de outro jeito, a partir de filmes.

Ao analisar as respostas dos estudantes, constatou-se que os interesses e motivações que levaram à matrícula no projeto CineFiló são diversificados e refletem as demandas específicas de cada participante, sobretudo no que tange ao trabalho com a linguagem cinematográfica. Muitos alunos destacaram a busca por uma forma diferenciada e mais criativa de aprendizado, que rompe com o ensino tradicional, assim como o desejo de ampliar conhecimentos sobre cinema e filosofia de forma integrada. Além disso, a socialização aparece como uma expectativa central, evidenciando o interesse em compartilhar experiências, dialogar sobre os temas abordados e trabalhar em equipe, fortalecendo laços e o sentido de pertencimento ao grupo. Assim, o CineFiló, ao utilizar o cinema como ferramenta pedagógica, responde não apenas à necessidade de ampliar o repertório cultural dos estudantes, mas também à busca por espaços de convivência e interação social, fatores fundamentais para o desenvolvimento integral do sujeito.

A terceira pergunta foi elaborada para avaliar se o projeto CineFiló alcançou seu objetivo principal, que é promover o ensino e a aprendizagem de filosofia de forma mais atraente e significativa. Para isso, investigamos a percepção dos alunos sobre a eficácia da leitura dos textos e da utilização dos filmes durante o processo educativo. Buscou-se compreender de que maneira esses recursos influenciaram o interesse, a compreensão e o envolvimento dos estudantes com os conteúdos filosóficos, bem como se tornaram o estudo mais interessante e próximo da realidade dos alunos. Essa avaliação é fundamental para validar a metodologia adotada e orientar futuras intervenções pedagógicas. Foi questionado na pergunta 7: “Os filmes exibidos durante o projeto ajudaram você a entender melhor os temas filosóficos discutidos em aula?”

Tabela 2:

**Tabela de respostas - Pergunta 04.**

ALUNO 1 – Sim, porque os filmes facilitaram a compreensão dos conceitos que estavam nos textos.
---

ALUNO 2 – Acho que sim, porque as imagens ajudam a fixar melhor o conteúdo filosófico.
--

ALUNO 3 – Sim, os filmes tornaram as ideias mais concretas e fáceis de entender.
ALUNO 4 – Sim, a leitura combinada com os filmes fez o estudo ficar mais dinâmico e menos cansativo.
ALUNO 5 – Sim, ajudou muito, pois o cinema aproxima a filosofia do nosso dia a dia.
ALUNO 6 – Sim, porque os filmes despertaram meu interesse para os temas filosóficos que antes pareciam difíceis.
ALUNO 7 – Sim, pois me ajudou a refletir mais profundamente sobre os conceitos apresentados.
ALUNO 8 – Sim, porque as histórias dos filmes deixaram o aprendizado mais divertido e significativo.
ALUNO 9 – Sim, o projeto ajudou a entender melhor as ideias da filosofia por meio das imagens e diálogos.
ALUNO 10 – Sim, pois a combinação dos textos e filmes trouxe uma perspectiva mais completa dos assuntos.
ALUNO 11 – Sim, os filmes ilustraram os conceitos filosóficos de maneira clara e interessante.
ALUNO 12 – Sim, pois os filmes me ajudaram a lembrar e aplicar os conceitos discutidos nas aulas.
ALUNO 13 – Sim, porque a leitura junto com os filmes me fez pensar e questionar mais.
ALUNO 14 – Sim, os filmes mostraram exemplos práticos do que estava nos textos.
ALUNO 15 – Sim, pois o cinema tornou a filosofia mais acessível e menos abstrata.
ALUNO 16 – Sim, ajudou a despertar minha curiosidade para aprender ainda mais.
ALUNO 17 – Sim, porque o projeto tornou o estudo mais interativo e envolvente.
ALUNO 18 – Sim, a leitura e os filmes juntos facilitaram o entendimento dos conceitos filosóficos.
ALUNO 19 – Sim, pois o cinema trouxe uma visão diferente e complementou o conteúdo escrito.
ALUNO 20 – Sim, porque pude relacionar as ideias filosóficas com cenas reais e cotidianas.
ALUNO 21 – Sim, a combinação do cinema e da leitura ampliou minha compreensão dos temas.
ALUNO 22 – Sim, o CineFiló tornou a filosofia mais interessante e próxima da minha

realidade.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025)

Ao analisar as respostas dos 22 estudantes à terceira pergunta, percebe-se que a grande maioria reconhece a importância da articulação entre leitura de textos filosóficos e a exibição de filmes como elementos centrais no processo de aprendizagem da filosofia. As respostas demonstram que os alunos se sentiram mais motivados, engajados e capazes de compreender conceitos filosóficos a partir da mediação cinematográfica. Esse envolvimento não se deu apenas em um nível cognitivo, mas também afetivo e existencial, pois muitos relatam que os filmes “tornaram os conceitos mais próximos”, “ajudaram a refletir” e “tornaram a filosofia mais acessível e interessante”. Tais depoimentos indicam que o projeto CineFiló permitiu aos estudantes vivenciarem a filosofia para além do livro e da abstração, estabelecendo um vínculo com a realidade sensível e simbólica proporcionada pela linguagem audiovisual.

Nesse sentido, a experiência relatada pelos alunos encontra respaldo na abordagem fenomenológica da educação, tal como discutida por Daniel Moreira, que compreende o conhecimento como algo que emerge da vivência concreta e significativa do sujeito no mundo.<sup>172</sup> Em vez de partir de teorias abstratas, a fenomenologia parte daquilo que é vivido e sentido pelos estudantes em sua experiência imediata. O uso dos filmes no projeto proporcionou um encontro direto com o universo filosófico, tornando os conceitos mais acessíveis, sensíveis e ligados à realidade dos alunos. A filosofia, nesse contexto, foi vivenciada não apenas como conteúdo, mas como experiência, despertando a reflexão a partir das imagens, emoções e narrativas, e promovendo uma aprendizagem mais autêntica, subjetiva e profundamente enraizada na existência dos sujeitos.

Essa experiência educativa, mediada pelo cinema e pela leitura reflexiva, concretiza o ideal de uma pedagogia que respeita o vivido do aluno, promovendo o pensamento crítico e a abertura à compreensão do outro e de si mesmo.

Dentre as questões propostas na roda de encerramento, uma das mais relevantes para os objetivos da intervenção pedagógica foi a que investigou a relação entre as atividades realizadas no cineclube e a compreensão dos conceitos centrais da obra da filósofa Hannah Arendt. Especificamente, a pergunta 8 destacou-se como fundamental

---

<sup>172</sup>MOREIRA, Daniel. **Fenomenologia e educação: entre o vivido e o pensado**. Curitiba: Appris, 2020, p. 46/47

para esta pesquisa, pois buscou avaliar se a experiência estética e reflexiva proporcionada pelos filmes e pelos debates filosóficos contribuiu para uma compreensão mais profunda e sensível do conceito de *amor mundi* (amor pelo mundo). A pergunta formulada foi: “Assistir aos filmes e participar dos debates ajudou você a entender o que Hannah Arendt queria dizer com *amor mundi* (amor pelo mundo)?”

Considerando que um dos principais objetivos do projeto CineFiló foi justamente trabalhar obras cinematográficas que ilustrassem e problematizassem ideias centrais do pensamento arendtiano, essa pergunta torna-se um ponto-chave para analisar se o projeto atingiu sua meta de integrar cinema, filosofia e formação ética dos estudantes. As respostas a essa questão estão organizadas na Tabela 3, que reúne as percepções dos 22 alunos participantes do encontro final. A análise desse material nos permite compreender até que ponto o projeto contribuiu para a construção de uma experiência filosófica viva e significativa. Segue a Tabela 3:

ALUNO 1 – Sim, porque os filmes mostravam a importância de olhar para o mundo com mais empatia.
ALUNO 2 – Ajudou sim. Comecei a perceber como nossas ações interferem no mundo que construímos.
ALUNO 3 – Sim, os debates fizeram pensar mais sobre responsabilidade coletiva.
ALUNO 4 – Entendi melhor o conceito de <i>amor mundi</i> vendo como os personagens escolhiam agir em momentos difíceis.
ALUNO 5 – Sim, antes eu achava filosofia algo distante, agora vejo sentido na ideia de se importar com o mundo.
ALUNO 6 – Sim, me tocou muito pensar no mundo como algo que construímos juntos.
ALUNO 7 – Os filmes mostraram que o mundo precisa de cuidado. Isso é amor mundi.
ALUNO 8 – Acho que entendi melhor quando vimos personagens que resistem à injustiça.
ALUNO 9 – Ajudou sim. Principalmente ao ver como escolhas pequenas afetam o coletivo.
ALUNO 10 – Sim, porque os filmes aproximam a gente dos problemas reais.
ALUNO 11 – Ajudou muito! A filosofia ficou mais viva com os filmes.

ALUNO 12 – Os debates me ajudaram a refletir sobre como agir no mundo com responsabilidade.
ALUNO 13 – Sim, com os exemplos ficou mais fácil compreender.
ALUNO 14 – Sim, principalmente quando falamos sobre o que significa amar o mundo sem querer dominá-lo.
ALUNO 15 – Os filmes nos mostraram diferentes formas de viver e se posicionar.
ALUNO 16 – Sim, ajudou muito a pensar no mundo como espaço comum.
ALUNO 17 – Ajudou, porque nos fez sentir o que é estar no mundo com os outros.
ALUNO 18 – Achei que foi essencial para entender esse conceito, que antes era abstrato.
ALUNO 19 – Os debates abriram espaço para entender o amor pelo mundo como uma prática.
ALUNO 20 – Sim, aprendi que <i>amor mundi</i> é se responsabilizar pelo mundo em que vivemos.
ALUNO 21 – Ajudou muito, inclusive mudei meu jeito de ver certos problemas sociais.
ALUNO 22 – Sim, agora entendo que amar o mundo é cuidar dele com nossas ações.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025)

### 3.3 Discussão dos Resultados

A análise das respostas à pergunta 8 revela que a maioria dos alunos conseguiu estabelecer relações entre a linguagem cinematográfica e os conceitos filosóficos discutidos, especialmente o *amor mundi*. As respostas indicam que os filmes não apenas despertaram interesse, mas também possibilitaram uma vivência sensível dos conteúdos, permitindo que os estudantes se aproximassem da filosofia de forma encarnada, experiencial e contextualizada. Essa apropriação crítica do conhecimento, que parte da experiência concreta dos sujeitos, evidencia a potência de práticas pedagógicas que integram arte e pensamento.

Nesse sentido, é possível dialogar com Silvio Gallo<sup>173</sup>, que defende uma concepção de educação filosófica que não se reduz à mera transmissão de conteúdos, mas que visa criar espaços de experiência, de pensamento e de liberdade. Para Gallo, ensinar filosofia implica criar situações em que os sujeitos possam pensar por si mesmos, enfrentando problemas reais e produzindo sentidos próprios.<sup>174</sup> O projeto

<sup>173</sup>GALLO, Silvio. *Filosofia da educação: uma introdução*. São Paulo: Loyola, 2012.

<sup>174</sup>*Ibid.*, p.78.

CineFiló, ao articular cinema, debate e reflexão ética, materializou essa proposta, promovendo a formação de sujeitos ativos, críticos e sensíveis ao mundo.

Assim, a compreensão do *amor mundi*, longe de permanecer em uma esfera abstrata, pôde ser vivenciada pelos alunos como uma postura ética diante do mundo, algo que se constrói nas relações, nas escolhas e nos afetos mediados pelas narrativas cinematográficas. A análise demonstra, portanto, que a proposta pedagógica foi eficaz em alcançar um de seus objetivos centrais: despertar no estudante o desejo de compreender e se implicar filosoficamente com o mundo.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao concluir esta dissertação, é possível afirmar que a criação e execução do CineFiló representaram uma jornada desafiadora, porém profundamente formativa, tanto para os estudantes quanto para o professor-pesquisador. Realizado no Colégio e Curso Santa Clara, o projeto buscou integrar cinema e filosofia como práticas pedagógicas que favorecem o pensamento crítico, a expressividade e o protagonismo juvenil no contexto escolar. Conciliar a rotina como professor da educação básica com as exigências da pesquisa de campo foi, sem dúvida, um dos maiores obstáculos enfrentados. A sobrecarga de atividades docentes e a limitação de tempo e recursos tornaram o processo exigente e, em muitos momentos, desgastante. No entanto, foi graças à oportunidade proporcionada pelo Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco (Prof-Filo/UFPE) que o CineFiló pôde sair do plano das ideias e se tornar uma intervenção pedagógica concreta. O mestrado foi um espaço que incentivou a articulação entre teoria e prática, entre formação acadêmica e atuação docente, contribuindo significativamente para o amadurecimento intelectual e profissional do pesquisador.

Sabemos que a realidade das escolas públicas brasileiras impõe sérias limitações à implementação de projetos como o CineFiló. A precariedade de infraestrutura, a ausência de equipamentos audiovisuais adequados, a instabilidade da internet e a falta de tempo reservado à interdisciplinaridade são fatores que dificultam, e muitas vezes inviabilizam, ações pedagógicas mais ousadas. Cabe lembrar que ensinar Filosofia não é tarefa simples, especialmente em um país como o nosso, onde frequentemente se tenta descaracterizar ou deslegitimar essa disciplina. Por meio de manobras políticas e curriculares, observa-se a redução da carga horária, o desestímulo à sua permanência no currículo e o baixo investimento na formação continuada de professores,

comprometendo o pleno desenvolvimento do pensamento crítico nas escolas. Mesmo assim, o projeto não pretende apresentar-se como uma solução universal, mas sim como uma alternativa possível, entre tantas outras, para professores e professoras de Filosofia que desejam ampliar os horizontes formativos em sala de aula.

Um dos grandes diferenciais da experiência foi o trabalho com a obra da filósofa Hannah Arendt, cujos conceitos foram discutidos e reinterpretados à luz dos filmes exibidos ao longo do projeto. Termos como *natalidade*, *ação*, *espaço público*, *responsabilidade* e *banalidade do mal* foram mobilizados nos debates com os alunos, permitindo não apenas o contato com uma das mais importantes pensadoras do século XX, mas também o desenvolvimento de uma leitura crítica da realidade. A identificação dos estudantes com as temáticas abordadas por Arendt foi evidente e comovente, revelando a força do pensamento filosófico quando colocado em diálogo com a experiência estética e com os desafios concretos do mundo contemporâneo.

Nesse sentido, a proposta do CineFiló se alinha à pedagogia de Paulo Freire, que defende uma educação voltada à leitura crítica do mundo. Por meio das discussões geradas nas sessões de cinema, os alunos puderam interpretar os filmes à luz de suas próprias vivências, questionar valores naturalizados e refletir sobre seus papéis na sociedade. O cinema, nesse contexto, deixou de ser apenas entretenimento para tornar-se linguagem filosófica, experiência de formação e transformação. A escola transformou-se em um espaço de encontro, escuta e criação. Os estudantes participaram com entusiasmo das exposições, oficinas, produções e debates, demonstrando grande senso de responsabilidade na organização do projeto. Muitos se interessaram por diferentes áreas envolvidas na produção cinematográfica, como roteiro, direção, fotografia e atuação, enquanto outros se engajaram mais na leitura e pesquisa de autores e obras filosóficas, revelando múltiplos caminhos de envolvimento e aprendizagem proporcionados pela experiência coletiva no cineclubes.

Assim, o CineFiló consolidou-se como um produto educacional que pode contribuir para o ensino de filosofia, que reafirma a potência do cinema como linguagem formativa e da filosofia como ferramenta de leitura e compreensão do mundo. O projeto demonstrou que é possível construir na escola um espaço de reflexão, sensibilidade e escuta, mesmo diante das adversidades. Mais do que um resultado, o CineFiló representa um caminho aberto, que pode inspirar novas práticas e fortalecer o lugar da Filosofia como disciplina essencial para a formação humana. O cinema, como linguagem estética e pedagógica, pode, conforme defende Cabrera, contribuir para a

formação do sujeito no contexto educativo. Ele favorece não apenas o despertar do interesse dos alunos pelos conteúdos, mas também amplia as possibilidades de avaliação, promove a socialização, fortalece os vínculos afetivos e estimula a colaboração entre os participantes do processo formativo.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. *Amor mundi e educação: reflexões sobre o pensamento de Hannah Arendt*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ALVES, Dalton José. **O ensino de Filosofia na educação escolar brasileira: conquistas e novos desafios**. In: TRENTIN, Renê; GOTO, Roberto (Org.). *A filosofia e seu ensino*. São Paulo: Loyola, 2009. p. 41.

**A ONDA**. Direção: Dennis Gansel. Alemanha: Constantin Film; A Company, 2008. Filme.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ARENDT, Hannah. *Homens em tempos sombrios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

ARENDT, Hannah. *O conceito de amor em Santo Agostinho*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

ARENDT, Hannah. *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. São Paulo: Loyola, 2002.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE PERNAMBUCO. **Cineclubes do**

**Recife é declarado patrimônio cultural imaterial de Pernambuco.** Recife, 2023. Disponível em: <https://www.alepe.pe.gov.br>. Acesso em: 18 maio 2025.

**A VIDA DOS OUTROS.** Direção: Florian Henckel von Donnersmarck. Estados Unidos: Warner Bros. Pictures. 2006. Filme. X Filme Creative Pool

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica.** In: \_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política.* São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENVENUTI, E. **Natalidade e amor mundi: sobre a relação entre educação e política em Hannah Arendt.** 2010. p. 58.

BIENESTAR, Gert. **Para além da aprendizagem: educação, entre a experiência, o saber e a subjetivação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **O capital social – notas provisórias.** In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (Orgs.). *Escritos de educação.* Petrópolis: Vozes, 1998. p. 86.

BRASIL. Lei n.º 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera os arts. 26, 36 e 92 da Lei n.º 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 no currículo do ensino médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 jun. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11684.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11684.htm). Acesso em: 15 maio 2025.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.ºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), e 11.494, de 20 de junho de 2007, entre outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 15 maio 2025.

BRASIL. Lei n.º 14.945, de 31 de julho de 2024. Institui a Política Nacional de Ensino Médio, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e revoga dispositivos da Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1 ago. 2024. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm). Acesso em:

15 maio 2025.

**BELEZA AMERICANA.** Direção: Sam Mendes. Estados Unidos: DreamWorks Pictures. 1999. Filme.

CABRERA, Julio. *O cinema pensa.* Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

CARVALHO, Marcelo. **Retratos fantasmas: os cinemas de rua e a memória urbana no olhar de Kleber Mendonça Filho.** *Jornal do Commercio*, Recife, 2023. Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br>. Acesso em: 18 maio 2025.

CORREIA, Adriano. **Educação, natalidade e amor ao mundo em Hannah Arendt.** In: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de; CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira (Orgs.). *Hannah Arendt: a crise na educação e o mundo moderno*. 1. ed. São Paulo: Intermeios; Fapesp, 2017. p. 167.

CUSTÓDIO, Crislei. *Educação e mundo comum em Hannah Arendt: reflexões e relações em face da crise do mundo moderno.* São Paulo: s.n., 2011.

**Clube da Luta. [Fight Club].** Estados Unidos: 20th Century Fox, 1999. 1 DVD (139 min.), son., color.

**Clube do Imperador. [Filme].** Estados Unidos: Universal Pictures, 2002.

**CORINGA.** Direção: Todd Phillips. Estados Unidos: Warner Bros. Pictures. 2019. Filme.

DELEUZE, Gilles. *Cinema 1: a imagem-movimento.* São Paulo: Brasiliense, 2009.

DUARTE, Rosália. *Cinema e educação: o filme na sala de aula.* Campinas: Papirus, 2002.

FINCHER, David (Direção). *Clube da luta [Fight Club].* Estados Unidos: 20th Century Fox, 1999. 1 DVD (139 min.), son., color.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, Sílvio. *Filosofia da educação: uma introdução.* São Paulo: Loyola, 2012.

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

HABERMAS, Jürgen. *Teoria da ação comunicativa*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HADOT, Pierre. *O que é a filosofia antiga?* São Paulo: Loyola, 1999.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. O cinema e o consumo diário feito por jovens. Acessado em 29 de novembro de 2024. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-Cinema-e-celular-no-brasil.htm>.

JORNAL DIGITAL DO RECIFE. **Mais de um século de tradição de cinemas de rua no Recife**. Recife, 2023. Disponível em: <https://jornaldigital.recife.br>. Acesso em: 18 maio 2025.

KOHAN, Walter O. *Infância, educação e filosofia: ensaios de Filosofia da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, Jorge B. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. *Revista Brasileira da Educação*, Rio de Janeiro: ANPED, n. 19, p. 20-28, jan.–abr., 2002.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MACHADO, Luciana. **Cine Jangada: cinema nas praias do Nordeste**. Oficina de Imagens, 2011. Disponível em: <https://oficina.com.br/cineclubismo>. Acesso em: 18 maio 2025.

MASCARELLO, Fernando (Org.). *História do cinema mundial*. Campinas, SP: Papirus, 2006.

MATELA, Rose Clair. *Cineclubismo: memórias dos anos de chumbo*. Rio de Janeiro:

Luminária Academia, 2008.

**MATRIX.** Direção: Lana Wachowski; Lilly Wachowski. Estados Unidos: Warner Bros. Pictures 1999. Filme.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.* 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MOREIRA, Daniel Augusto. *O método fenomenológico na pesquisa.* São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOREIRA, Daniel. *Fenomenologia e educação: entre o vivido e o pensado.* Curitiba: Appris, 2020.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula.* São Paulo: Contexto, 2003.

NASCIMENTO, Christian Lindberg Lopes do. *A presença da Filosofia no Ensino Médio.* 1. ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2023.

**O POÇO.** Direção: Galder Gaztelu-Urrutia. Espanha: Netflix. 2019. Filme. Netflix.

**O SEGREDO DE BEETHOVEN.** Direção: Agnieszka Holland. Alemanha: Canal+; Filmproduktion GmbH. 1994. Filme.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. *Currículo de Pernambuco: Ensino Médio.* Recife: SEE, 2021. Disponível em: [https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/11/CURRICULO\\_DE\\_PERNAMBUCO\\_DO\\_ENSINO-MEDIO-2021\\_Final.pdf](https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/11/CURRICULO_DE_PERNAMBUCO_DO_ENSINO-MEDIO-2021_Final.pdf). Acesso em: 15 maio 2025.

NASCIMENTO, Christian Lindberg Lopes do. *A presença da Filosofia no Ensino Médio.* 1. ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2023, p. 41

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. *Estágio e docência.* 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PLATÃO. *A República.* Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.

RAMOS, M.; FRIGOTTO, G. **A reforma do ensino médio: itinerários formativos e a desconstrução do direito à educação.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 21

RENAULT, A. **O fim da autoridade.** Lisboa, Instituto Piaget, 2004. p. 113.

SILVA, Franklin Leopoldo e. **A Filosofia e Seu Ensino.** São Paulo: Editora Ática, 1989.

SOUZA, S. M. R. **Por que Filosofia?** — uma abordagem histórico-didática do ensino de Filosofia no 2º grau. (Tese de doutorado). São Paulo: FEUSP, 1992. p. 96

**SOCIEDADE DOS POETAS MORTOS.** Direção: Peter Weir. Estados Unidos: Touchstone Pictures; Silver Screen Partners IV. 1989. Filme.

**THE BOYS.** [Série de televisão]. Criação de Eric Kripke. Amazon Prime Video, 2019–.

TROTTA, Margarethe von (Direção). **Hannah Arendt.** [Filme]. Alemanha: Heimatfilm, 2012.

VILLAR, J. L. M. **O utilitarismo e a educação profissional no Brasil por uma abordagem filosófica da história da educação profissional.** *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)*, [S. l.], n. 19, p. 120–134, 2013.

WEIR, Peter (Direção). **O Show de Truman.** [Filme]. Estados Unidos: Paramount Pictures, 1998.

WOHLGEMUTH, Júlio. **Vídeo educativo: uma pedagogia audiovisual.** Brasília: Editora Senac, 2005, p. 13.

YOUNG-BRUEHL, Elizabeth. **Hannah Arendt: por amor ao mundo.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997

