

**UNIVERSIDADE TIRADENTES
DIRETORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ADEILTON SANTANA NOGUEIRA

**A FOTOGRAFIA DIGITAL NA MEDIAÇÃO DE SABERES DA DISCIPLINA DE
FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: UMA PESQUISA INTERVENÇÃO**

**ARACAJU
2018**

ADEILTON SANTANA NOGUEIRA

**A FOTOGRAFIA DIGITAL NA MEDIAÇÃO DE SABERES DA DISCIPLINA DE
FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: UMA PESQUISA INTERVENÇÃO**

Dissertação apresentada como pré-requisito parcial
para obtenção do título de mestre no Programa de
Pós-graduação em Educação na linha Educação e
Comunicação – Universidade Tiradentes.

ORIENTADOR: PROF. DR. JOSÉ GOMES DA SILVA

COORIENTADOR: PROF. DR. RONALDO NUNES LINHARES

**ARACAJU
2018**

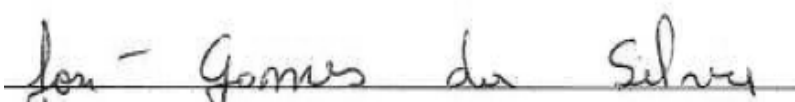
ADEILTON SANTANA NOGUEIRA

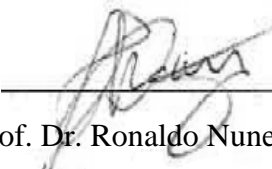
**A FOTOGRAFIA DIGITAL NA MEDIAÇÃO DE SABERES DA DISCIPLINA DE
FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: UMA PESQUISA INTERVENÇÃO**

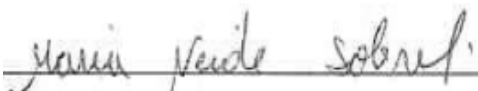
Dissertação apresentada como pré-requisito parcial
para obtenção do título de mestre no Programa de
Pós-graduação em Educação na linha Educação e
Comunicação – Universidade Tiradentes.

APROVADO (A) EM: 28 de março de 2018

BANCA EXAMINADORA:


Prof. Dr. José Gomes Da Silva (PPED/Universidade Tiradentes)
(Orientador)


Prof. Dr. Ronaldo Nunes Linhares (PPED/Universidade Tiradentes)
Examinador Interno


Profa. Dra. Maria Neide Sobral (Universidade Federal de Sergipe)
Examinadora Externa

**ARACAJU
2018**

FICHA CATALOGRÁFICA

N778f Nogueira, Adeilton Santana
Fotografia digital na mediação de saberes da disciplina de filosofia no ensino médio: uma pesquisa interventiva / Adeilton Santana Nogueira; orientação [de] , Prof. ° Dr.° José Gomes da Silva, Prof.° Dr.° Ronaldo Nunes Linhares – Aracaju: UNIT, 2018.

162 f. il.: 30cm

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tiradentes, 2018
Inclui bibliografia.

1. Didática. 2. Filosofia. 3.Fotografia digital. 4. Percepções. 5. Saberes I. Nogueira, Adeilton Santana. II. Silva, José Gomes da. (orient.) III. Linhares, Ronaldo Nunes. (orient.). IV. Universidade Tiradentes. V. Título.

CDU: 778. 3: 004. 932: 371. 66

DEDICATÓRIA

A Maria Aldeiza Santana Nogueira, minha mãe e
A Francisco de Carvalho Nogueira, meu pai (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

À Santíssima Trindade, por jamais me deixar sem a certeza de sua presença em minha vida.

À minha mãe, a quem dedico este trabalho e sou grato pela força e luz que recebo do seu amor por mim e sem o qual jamais seria quem sou.

Aos meus irmãos Francisco de Carvalho Nogueira Júnior e Adeilson Santana Nogueira, pelo carinho e testemunho tão presentes, assim como às suas famílias que também são minhas.

Aos amigos Sérgio Santos de Souza e Marlon de Jesus Ramos, por alargarem o conceito de família.

Ao Pe. Diego Ávila, Ewerton Diego, Delano Martins, André Hugo, Paulo André, Pe. Alberto Assunção, Nemório Alves, Leonardo Siqueira e Dr. João Garcez, pelo estímulo e amizade.

A Luiz Rafael dos Santos Andrade, Daniel Bramo, Fabiana de Oliveira, Gilvânia Andrade, Kathia Cilene, Rosivânia César, Gleidson Santos, Ana Valéria, André Luiz, Antenor Neto e Maria Amélia, colegas que o mestrado transformou em amigos.

À Prof^a. Valéria Boninni, por me acolher de volta aos estudos e me ensinar a amar a fotografia.

À Prof^a. Andrea Karla Nunes, por me abrir a mente para a vida acadêmica e ao Prof. Éverton Gonçalves de Ávila, pela amizade e por me ensinar o caminho da sabedoria com humildade e caminhar comigo os primeiros passos desta pesquisa.

Ao Prof. José Gomes da Silva, por assumir com coragem e paciência a difícil tarefa de pegar o trem em movimento e conduzi-lo ao seu destino com segurança. Ao Prof. Ronaldo Nunes Linhares e à Prof^a. Dra. Maria Neide Sobral, examinadora externa (UFS), pelas contribuições no aprimoramento e maturidade desta pesquisa.

A todos os funcionários do Colégio São Salvador, de Umbaúba-SE, pelo apoio e participação, sobretudo à diretora e amiga Maruza Andrade Fontes e aos alunos, por serem responsáveis pela realização desta dissertação de mestrado.

Ao Grupo de Pesquisa em Educação, Tecnologias da Informação e Cibercultura – GETIC, pela troca de saberes com seus membros

Aos funcionários e docentes do PPED – Unit, que contribuíram com esta pesquisa, em especial ao Prof. Cristiano Ferronato, Profa. Vera Maria, Profa. Simone Amorim, Profa. Cristiane Porto, Profa. Adriana Karla, Prof. Flavio Tonnetti e Cleverton Santos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, pela bolsa de mestrado acadêmico, modalidade Prosup-Taxa.

À Academia Tobiense de Letras e Artes – ATLAS e à Diocese de Estância-SE.

“La filosofia è scritta in questo grandissimo libro che continuamente ci sta aperto innanzi a gli occhi (io dico l'universo), ma non si può intendere se prima non s'impara a intender la lingua, e conoscer i caratteri, ne' quali è scritto.”

Galileu Galilei

RESUMO

O objetivo dessa dissertação é investigar as possibilidades de uso da fotografia digital como mediadora na construção e apropriação de saberes filosóficos no Ensino Médio. O problema a ser investigado é: como a fotografia digital pode contribuir na mediação para a construção e apropriação de saberes filosóficos no Ensino Médio? Partimos do pressuposto de que a fotografia digital contribui como mediadora na construção e apropriação de saberes filosóficos no Ensino Médio, quando valoriza a representação imagética e exercita no aluno outras formas de comunicação e expressão, baseada na dinâmica da diversidade tecnológica informacional com a necessidade de se produzir e criar novas formas de conhecimento no processo educacional. As principais discussões levantadas baseiam-se no referencial teórico, sobretudo, segundo as contribuições de Lyotard (1991), Bauman (1998; 2001); Lipovetsky (2004, 2016), Heller (2016), McLuhan (1969, 1972), Libâneo (2004), Benjamin (1987), Foucault (1999), Lévy (1990), Merleau-Ponty (1996). A metodologia parte de uma abordagem predominantemente qualitativa, de natureza aplicada e do procedimento da pesquisa intervenção. Para responder ao problema da pesquisa e alcançar os objetivos propostos, a metodologia desta investigação divide-se em dois momentos: referencial metodológico e a proposta didática de intervenção, cujos instrumentos utilizados foram os Trabalhos Qualitativos Extraclasse com Fotografias (TQEF) na construção dos dados a serem analisados e o diário do pesquisador. Verificamos, como resultado, que as fotografias digitais nos TQEF não são meramente ilustrativas, mas integram o contexto das reflexões dos alunos, suas percepções de mundo e cotidiano, ao apresentarem saberes filosóficos e sua interdisciplinaridade.

Palavras-chave: Didática. Filosofia. Fotografia Digital. Percepções. Saberes.

ABSTRACT

The purpose of this dissertation is to investigate the possibilities of using digital photography as a mediator in the construction and appropriation of philosophical knowledge in High School. The problem to be investigated is: how can digital photography contribute to mediation for the construction and appropriation of philosophical knowledge in High School? We started from the assumption that digital photography contributes as a mediator in the construction and appropriation of philosophical knowledge in High School, as it valorizes the image representation and foster the student to exercise other forms of communication and expression, based on the dynamics of informational technological diversity with the need to produce and create new forms of knowledge in the educational process. The main discussions were based on the theoretical reference, mainly according to the contributions of Lyotard (1991), Bauman (1998, 2001), Lipovetsky (2004, 2016), Heller (2016), McLuhan (1969, 1972), Libanean (2004), Benjamin (1987), Foucault (1999), Lévy (1990), and Merleau-Ponty (1996). The methodology started from a predominant qualitative approach of an applied nature and of the intervention procedure. In order to respond to the research problem and to reach the proposed objectives, the methodology of this research was divided in two moments: methodological reference and the didactic proposal of intervention, whose instruments used to the analyzed data are Qualitative Work Extraclass with Photographs (TWEP) and the researcher's diary. As a result, we verified that the TWEP photographs are not merely illustrative, but they integrate the context of students' reflections, their perceptions of the world and daily life, when presenting the philosophical knowledge and its interdisciplinarity.

Keywords: Didactics. Philosophy. Photography. Perceptions. Knowlegde.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Binômio sequenciado – Fotografou-Filosofou	pg. 20
Figura 2: O sentido da existência – 01	pg. 99
Figura 3: Legenda da Figura 2	pg. 100
Figura 4: O sentido da existência – 02	pg. 102
Figura 5: Legenda da Figura 4	pg. 103
Figura 6: Razão e conhecimento	pg. 106
Figura 7: Método racionalista	pg. 109
Figura 8: Ideologia.....	pg. 111
Figura 9: Pierre Clastres e a sociedade contra o Estado	pg. 113
Figura 10: Criatividade, imaginação, percepção e significado da arte – 01	pg. 116
Figura 11: Criatividade, imaginação, percepção e significado da arte – 02	pg. 116
Figura 12: Criatividade, imaginação, percepção e significado da arte – 02	pg. 117
Figura 13: Último parágrafo do TQEF 7	pg. 118
Figura 14: Legenda da Figura 11	pg. 118
Figura 15: Legenda da Figura 12	pg. 119
Figura 16: Legenda da Figura 10	pg. 119
Figura 17: O belo e o feio	pg. 121
Figura 18: Platão e o mito da caverna	pg. 124
Figura 19: Legenda da Figura 18	pg. 124
Figura 20: O mito da caverna – 1	pg. 125
Figura 21: Legenda da Figura 20	pg. 126
Figura 22: O mito da caverna – 2	pg. 128
Figura 23: Linguagem e mito da caverna	pg. 130
Figura 24: Resposta da aluna a o que são suas fotos	pg. 130

Figura 25: Último parágrafo do TQEF 12	pg. 131
Figura 26: Política e democracia	pg. 133
Figura 27: Resposta à pergunta orientadora “por que escolhi este tema?”	pg. 135
Figura 28: A Democracia	pg. 136
Figura 29: Parágrafo de introdução ao desenvolvimento do tema	pg. 137
Figura 30: Resposta à pergunta orientadora “o que aprendi com este tema?”	pg. 137
Figura 31: #cidadania	pg. 143
Figura 32: #reflexao	pg. 144
Figura 33: platônico	pg. 144

LISTA DE MAPAS CONCEITUAIS

Mapa Conceitual 1: Metodologia da Pesquisa	pg. 25
Mapa Conceitual 2: Corpus da Dissertação	pg. 27
Mapa Conceitual 3: Análise dos TQEF	pg. 36

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Proposta de Intervenção – TQEF	pg. 30
Quadro 2: Aplicação do TQEF por Ano-Série-Unidade Letiva	pg. 31
Quadro 3: Aplicação do TQEF-2016 por Série e Unidade Letiva	pg. 97
Quadro 4: Conteúdo da 1ª unidade Letiva de Filosofia: 1ª Série/2016	pg. 97
Quadro 5: Conteúdo da 4ª unidade Letiva de Filosofia: 1ª Série/2016	pg. 104
Quadro 6: Conteúdo da 1ª unidade Letiva de Filosofia: 2ª Série/2016	pg. 108
Quadro 7: Conteúdo da 2ª unidade Letiva de Filosofia: 2ª Série/2016	pg. 111
Quadro 8: Conteúdo da 3ª unidade Letiva de Filosofia: 2ª Série/2016	pg. 115
Quadro 9: Conteúdo da 4ª unidade Letiva de Filosofia: 2ª Série/2016	pg. 121
Quadro 10: Aplicação do TQEF-2017 por Série e Unidade Letiva	pg. 122
Quadro 11: Conteúdo da 2ª unidade Letiva de Filosofia: 1ª Série/2017	pg. 123
Quadro 12: Conteúdo da 2ª unidade Letiva de Filosofia: 2ª Série/2017	pg. 133
Quadro 13: Plano de Ensino Aprendizagem 2016 – 1ª Série	pg. 154
Quadro 14: Plano de Ensino Aprendizagem 2016 – 2ª Série	pg. 155
Quadro 15: Plano de Ensino Aprendizagem 2017 – 1ª Série	pg. 156
Quadro 16: Plano de Ensino Aprendizagem 2017 – 2ª Série	pg. 157

LISTA DE SIGLAS

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PEA	Plano de Ensino Aprendizagem
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
TQEF	Trabalho Qualitativo Extraclasse com Fotografias
UNIT	Universidade Tiradentes

SUMÁRIO

RESUMO	8
ABSTRACT	9
1. OS CENÁRIOS: A FOTOGRAFIA NA FILOSOFIA	16
2. OS CLIQUES: A INTERVENÇÃO METODOLÓGICA	29
2.1. A 1ª Fase da intervenção TQEF: As aulas temáticas	32
2.2. A 2ª Fase da intervenção TQEF: A produção	34
2.3. A 3ª Fase da intervenção TQEF: A avaliação	35
3. OS ENQUADRAMENTOS: O ENSINO DE FILOSOFIA E AS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS NO COTIDIANO DA ERA DIGITAL	43
3.1. O aluno de Filosofia na Era da Revolução Digital e saberes mediados pela fotografia	45
3.2. Alunos em conflito de linguagens e em diálogo com as máquinas	54
3.3. Alunos insatisfeitos, inapreensíveis, moventes e fluidos	63
3.4. Alunos hipermodernos, apressados e leves	72
3.5. Alunos do cotidiano	87
4. AS FOTOS: A ANÁLISE DOS TQEF	96
4.1. TQEF no ano de 2016	97
4.1.1. Resultados da 1ª série:	97
4.1.2. Resultados da 2ª série	107
4.2. TQEF no ano de 2017	122
4.2.1. Resultados da 1ª Série	123
4.2.2. Resultados da 2ª Série	131
5. AS VISUALIZAÇÕES: CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICE B - PLANO DE ENSINO APRENDIZAGEM – 2016 – 1ª SÉRIE	154
APÊNDICE C - PLANO DE ENSINO APRENDIZAGEM – 2016 – 2ª SÉRIE	155
APÊNDICE D - PLANO DE ENSINO APRENDIZAGEM – 2017 – 1ª SÉRIE	156
APÊNDICE E - PLANO DE ENSINO APRENDIZAGEM – 2017 – 2ª SÉRIE	157
ANEXO A – DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	158
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP - UNIT	159

1. OS CENÁRIOS: A FOTOGRAFIA NA FILOSOFIA

O que nos leva a fotografar? A beleza, a brevidade, a exclusividade de algo ou de alguém? A decisão de fazer uma foto está na intencionalidade de quem fotografa, na importância do objeto ou da pessoa fotografada? E quando a foto é feita num contexto escolar, ainda mais, pelos alunos, das anotações do professor na lousa? O que leva o aluno a fotografar as anotações de uma aula? E o que ele fará com essa foto?

Estes questionamentos surgiram no início no segundo semestre do ano de 2014, quando retomei à docência de Filosofia no Ensino Médio, no Colégio São Salvador, em Umbaúba, Região Centro-Sul do Estado de Sergipe. Ocorre que a outrora Escola São Salvador, fundada no ano de 1987, empreendeu a sua maior inovação, quando seus gestores inauguraram o Ensino Médio naquele ano.

O objetivo do Colégio São Salvador é oferecer um ensino de qualidade, pautado no desenvolvimento cognitivo com criatividade e com habilidades exigidas no cenário contemporâneo, para o qual adota o PCN+ do Ensino Médio (BRASIL, 2002) e suas orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, para a base dos conteúdos das disciplinas do Ensino Médio e sua distribuição nas unidades letivas.

Em relação à disciplina de Filosofia, o PCN+ (BRASIL, 2002, p. 42) considera que as formas de apresentar os conteúdos propostos devem estar em conformidade com a linha teórica e finalidades pedagógicas do filósofo-educador, como se refere o documento aos professores de filosofia, assim como ressalta ser “fundamental para esta proposta que ele tenha feito sua escolha categorial e axiológica, a partir da qual lê e entende o mundo, pensa e ensina”. (BRASIL, 2002, p. 44). Assim a forma de transmitir os conteúdos pode e deve ser adaptada pelo filósofo-educador.

Quanto a nós, a intervenção aqui analisada foi aplicada nos anos de 2016 e 2017. Sendo que, no ano de 2016, o referido Colégio alcançou setenta e cinco alunos matriculados no Ensino Médio, dos quais trinta e quatro na 1ª Série, vinte e cinco na 2ª Série e dezesseis na 3ª Série. Dentre eles, vinte alunos residem na cidade vizinha de Cristinápolis e se locomovem para estudar no turno vespertino, das segundas às sextas-feiras, salvo aos sábados letivos pela manhã. Já em 2017, as matrículas para o Ensino Médio somaram setenta e nove alunos, distribuídos em vinte e nove na 1ª Série, vinte e seis na 2ª Série e vinte e quatro na 3ª Série, sendo vinte e cinco de Cristinápolis.

O colégio pertence à rede particular de ensino e está localizado no Centro da cidade de Umbaúba – SE, Região Centro Sul do Estado, atualmente com 25.114 pessoas (IBGE, 2017)¹. Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), dados da rede pública para 2015, os alunos dos anos finais tinham nota 2.9., ocupando a posição 41, dos 75 municípios do estado. A taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 98.2, em 2010. Isso posicionava o município em 19 de 75 no estado e 1768 de 5570 dentre as cidades do Brasil.

Meu contato com a população do município de Umbaúba iniciou por meio das atividades que desenvolvi como pároco por três anos, de dezembro de 2009 a dezembro de 2012. Em janeiro de 2014, deixei o ministério e, em junho, a direção daquele colégio convidou-me a lecionar, o que prontamente aceitei, pois, o colégio iniciara naquele ano o Ensino Médio e carecia de professor graduado - lecionar sempre foi a minha primeira vocação, desde os 19 anos de idade.

No início das atividades docentes, em sala de aula, após a exposição discursiva e debate do conteúdo, reservei um tempo para que os alunos escrevessem seus apontamentos, a partir dos esquemas mentais desenhados na lousa e dirigi-me a eles: “Agora, podem copiar a lousa!” Frase que não se repetiria mais, ao menos por mim, ao menos daquela maneira.

Muitos alunos já faziam as suas anotações durante o percurso das explanações do tema da aula, porém, outros apenas procuravam acompanhar o assunto em silêncio, quando não, interferindo com perguntas, argumentos e exemplos. Mas um aluno levantou-se, seguido por alguns colegas, dirigiu-se para mais próximo da lousa, enquanto outros, de seus lugares, diziam: “tire pra mim!” ou “me mande depois!” Eram os alunos fotografando a lousa.

Isso me surpreendera: ver os alunos sacarem seus celulares, mirar o quadrado (lousa), fotografar e logo retornar aos seus lugares, como se fosse a situação mais comum a fazer naquele momento. Breve silêncio instaurou-se enquanto eu refletia estático. Naquele momento fotográfico indaguei os alunos: “O que foi isto? Por que fizeram isto?” Ao que me responderam a razão do que se tornaria o objeto desta pesquisa de mestrado: “Fotografamos!” E retruquei-lhes: Por quê? Então me responderam: “Para estudar depois!”

Ao que pareceu, a intenção dos alunos era a de estudar em casa, revisitar a qualquer momento o assunto e lembrar da aula. Por isso, questionei-me se, dado ao seu menor volume e peso, a portabilidade imediata da câmera do telefone celular permitia ao aluno sacar e fotografar

¹ Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/se/umbauba/panorama>> Acesso em 13 Nov 2017.

mais rápido que escrever toda a lousa, ao transformar texto em imagem e se este manuseio teria limitado o uso do caderno escolar ao espaço doméstico ou mesmo ao abandono.

Inclusive, o específico da utilização da fotografia digital se dá pelo uso disseminado na sociedade contemporânea deste tipo de tecnologia nos smartphones, visto que, de acordo com Ang (2007) a foto pode ser capturada por meio de dispositivos que usam tecnologia digital, ou seja, transformam a imagem capturada pela objetiva por um processo eletrônico que não precisa ser revelado, mas pode ser visualizada na tela do telefone, computador, tablete etc.

Foi quando nasceram as minhas primeiras indagações sobre a prática docente em Filosofia nos dias de hoje e encontrar mais razões para continuar pesquisando em como alcançar o aluno, aqui considerado como nativo digital, ou seja, aquele que nasce e cresce envolvido na convivência com a atual cultura digital. Ademais, naquele dia letivo, os alunos tinham indicado uma forma de revisar a aula e a realidade que os cerca; deram uma pista a seguir sobre a forma como utilizam dispositivos móveis para escrever (fotografar) e estudar Filosofia.

A ideia de dispositivo aqui é baseada em Agamben (2005) que, a partir das obras de Foucault, evidencia a terminologia de positividade, com toda a carga ritual que o autor assevera, de que derivará o termo dispositivo, como ação de poder, não uma tecnologia específica, mas o enredamento que possibilita a sua adesão, portanto sua eficácia. O objetivo de um dispositivo é, segundo Agamben (2005, p. 11) “fazer frente a uma urgência e de obter um efeito”, com êxito. Para a ideia que estamos apresentando, a câmera e a foto são dispositivos eficazes ao pensamento, enquanto geram essa rede de relações.

Que mais a fotografia, produzida por esses dispositivos, pode fazer com e por eles, além de substituir seu registro escrito e alfabético? Sim, a mão presta-se a infinitas possibilidades de construção e extensão do homem, desde as conquistas evolutivas do corpo e da pré-história até ao sem limites das habilidades humanas. Nesse caso o dispositivo atua também como uma extensão do olhar.

Em seu turno, a escrita é já a tradução do pensamento e uma forma de linguagem que perdura a informação. Mas esses alunos usam outra forma de escrita, uma não alfabética, que nesse caso é a retomada de uma antiga forma de registro, a imagética, que foi colocada em segundo plano, juntamente com a oralidade, após a escrita, desta vez a fotográfica, quando escrevem a aula com fotos.

Passei então a questionar-me se seria oportuno dar aulas, por exemplo, sobre o Ser, a identidade pessoal e do outro (*alter e alien*), do neutro e do duplo, temática da 1ª Série do Ensino Médio, assuntos dos capítulos 4, 5 e 6 do livro didático adotado pelo Colégio (SPINOLA, 2013), desta vez, a partir dos comentários dos alunos sobre as suas próprias *selfies*.

Sequer imaginava que aquela cena dos alunos fotografando a lousa renderia tanta reflexão. Continuei a questioná-los se estudavam com suas fotografias; se liam a lousa fotografada; por que não escreviam, mas preferiam fotografar; se fazer uma foto seria mais fácil ou prático que escrever e se estariam abandonando a escrita. Por isso a ideia do registro, pois o exercício de leitura ainda procede, o texto escrito ainda está lá, o diferente é a forma de reproduzi-lo, de multiplicá-lo, divulgá-lo em outra materialidade, em outro suporte tecnológico, para além do papel e da tinta. Inclusive, pus-me a dialogar com outros professores a respeito do uso dos dispositivos móveis na educação, uma vez que se mostrou evidente, *in locu*, para que servia a câmera dos celulares.

Na ampla possibilidade de utilizar a fotografia digital em sala de aula, algo me interpelava: se além de escrever filosofia com fotografias os alunos poderiam falar e escrever sobre saberes filosóficos mediados por fotografias digitais. Uma vez que são fotos novas, dos próprios alunos, cheias de intencionalidade e escolhas individuais, não capturam o conteúdo letivo ou a aula como um todo, mas alguns recortes, momentos da lousa escrita, fotos como anotações pessoais.

Refiro-me a saberes e não simplesmente a conteúdos curriculares de Filosofia, inspirado na crítica de Charlot à teoria de Bourdieu, segundo Trópia (apud CALDEIRA, 2011, p. 371), de que as escolas reproduzem as desigualdades sociais, quando desconsidera as diferenças no modo como cada uma constrói sua participação na sociedade e se torna sujeito.

O sujeito, então, é alguém que ressignifica o mundo e a si, enquanto constrói a sua singularidade e se constrói em relações de aprendizagem. Assim, “nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros” (CHARLOT apud TRÓPIA; CALDEIRA, 2011, p. 372). Para estes autores, é justamente nesta ideia que reside a diferença entre saber e aprender.

Aprender se refere a um conteúdo intelectual e saber amplia tal significado, pois abrange, segundo Trópia (apud CALDEIRA, 2011, p. 372), “todas as relações que o sujeito estabelece para adquiri-lo”. Logo, podemos deduzir quanto ao estudo de filosofia dos nossos alunos, saber e fotografar se complementam, enquanto, por sua vez, o sujeito se forma criando sentido e significados particulares a partir de percepções sobre si mesmo ou externas a ele.

Já a ideia de percepção se fundamenta nas contribuições de Merleau-Ponty (1996) para quem o ato de perceber é um ato do sujeito ao pensar sobre o mundo, sobre o meio social e sobre o próprio corpo. Este autor ressalta que as percepções individuais, carregadas de ambiguidade, promovem novas visões sobre o sentido da vida e o reaprender a ler e questionar

o mundo numa atitude constante. Por isso, nossos alunos e esta pesquisa primam pelo olhar instigante e curioso da percepção que, segundo o autor, fundamenta a ideia do que é a verdade.

Pelo dito acima, não cessei de instigar meus alunos e desafiá-los a dar um passo adiante das fotografias de sala de aula e não se limitassem apenas à lousa, mas também fotografassem as cenas do cotidiano que lhes lembrassem das aulas e o que eles próprios pensavam do assunto.

Particularmente, não estava preocupado com os elementos técnicos da fotografia digital, pois não poderia exigir dos alunos o que não era próprio do âmbito da disciplina. Entretanto, ao lhes propor fotografar os assuntos das aulas em situações extraclasse levou-me a outra questão: se aquilo que estudamos em sala de aula poderia realmente ser reconhecido pelo aluno no seu dia a dia. Quiçá a fotografia digital seria útil ao ensino de filosofia.

Isto já era exemplificado no decorrer das aulas, não raro os discentes citavam suas experiências cotidianas para expressar a compreensão dos temas filosóficos ou exemplificá-las. Mas desta vez, já que fotografavam os esquemas mentais desenhados na lousa, propus-lhes fotografar cenas do cotidiano que ilustrassem o seu entendimento do tema da aula; o reconhecimento do assunto em determinada cena ou objeto, por analogia; a representação metafórica ou decisão criativa no exercício de sua inteligência e as pontes que decidem fazer entre a coisa vista e as palavras conhecidas, dando-lhes sentido, segundo o que entenderam.

Não seria mera ilustração, senão o seu discurso sofreria perda de sentido e seria prejudicado, mas a foto seria o assunto em imagem, onde a fotografia suportaria o texto filosófico e vice-versa. Todavia, ambos não seriam compreendidos sem a fala do aluno, pois foi ele quem viu, naquela determinada cena, o assunto da aula.

Agora, cena e discurso estariam imbricados ao conteúdo letivo pela percepção do aluno, numa triangulação, onde se filosofou, então fotografou e novamente filosofou, para que a cada nova foto brote um pensamento filosófico e, conseqüentemente, outro novo discurso em linguagem visual e fotográfica, perfilando um desdobramento binário sequenciado de ações espontâneas e interdependentes, conforme figura abaixo:

Figura 1 – Binômio sequenciado: Fotografou-Filosofou



Fonte: Elaborado pelo Pesquisador (2017)

Diante da intuição (figura) acima, como treino de filosofia mais do que de fotografia, solicitei aos alunos continuassem a fazer fotos a partir dos temas das aulas de Filosofia.

Mas foi a partir da aprovação desta pesquisa de mestrado, que estruturamos a forma como definimos os Trabalhos Qualitativos Extraclasse de Filosofia – TQEF, por configurarem a intervenção que caracteriza esta pesquisa, ao passo em que amadurece as intencionalidades de alunos argutos e situados, cômicos do seu entorno e cotidiano.

Logo, definimos nosso **tema** como fotografia digital e filosofia, especificamente no **objeto**: o uso da fotografia digital na mediação de saberes filosóficos no Ensino Médio. Nessa perspectiva, a pesquisa partirá do **pressuposto** de que a fotografia digital contribui como mediadora na construção e apropriação de saberes filosóficos no Ensino Médio, quando valoriza a representação imagética e exercita no aluno outras formas de comunicação e expressão, baseada na dinâmica da diversidade tecnológica informacional com a necessidade de se produzir e criar novas formas de conhecimento no processo educacional.

Deste modo, procuramos responder ao longo da pesquisa a seguinte questão **de investigação**: Como a fotografia digital pode contribuir na mediação para a construção e apropriação de saberes filosóficos no Ensino Médio?

Para tanto, o nosso **objetivo geral** é investigar as possibilidades de uso específico da fotografia digital como mediadora na construção e apropriação de saberes filosóficos no Ensino Médio numa escola da rede particular no município de Umbaúba – SE. Os **objetivos específicos** são: planejar atividades pedagógicas com o uso da fotografia digital; aplicar atividades pedagógicas com o uso da fotografia digital na perspectiva dos TQEF; enunciar o significado da fotografia digital no ensino como mediadora de saberes filosóficos; contextualizar características sociais do aluno, desde a pós-modernidade até a Era da revolução digital; mapear as percepções dos alunos sobre a construção dos TQEF na disciplina de Filosofia a partir da fotografia digital.

Definidos os elementos da fase decisória da pesquisa, procedemos à sua construção. O passo seguinte foi o levantamento bibliográfico, se havia alguma produção científica, artigos, livros, revistas, em que o tema estudado fosse o uso da fotografia digital em sala de aula e estivessem disponíveis para download e leitura. Concomitantemente, procedemos a resumos e fichamentos de livros e artigos científicos, bem como fizemos anotações em forma de comentários sobre as experiências compartilhadas dos alunos nos primeiros trabalhos com

fotografias digitais, ao longo dos anos de 2014 e 2015, que serviram para o desenvolvimento da proposta aplicada em 2016.

Para nossa surpresa, há diversas publicações, de artigos a teses, sobre fotografia digital e educação ou fotografias escolares (ABDALA, 2013; ALVES, 2008; CHAMPANHOLI, 2014; CHAMPANHOLI, 2012; LINS, 2011; MASSCHELEIN, 2008; SALLER, 2009; SOBRINHO, 2014). Frequentemente, seus objetos generalizavam o uso da fotografia em sala, como registro de outras atividades ou mesmo sobre a história, técnica ou influência da fotografia na arte e na sociedade. Entretanto, desde o início, trilhamos um estudo diferenciado quanto ao papel da fotografia digital na educação, a saber, menos técnico e instrumental e mais narrativo, discursivo, criativo e célere nas mãos e dedos dos alunos como o fora a caneta e o lápis em suas anotações.

Com as leituras e confronto de autores, procedemos a registros tanto em fichas e resumos como as anotações do pesquisador, que facilitaram o diálogo com os textos pesquisados, a ulterior escrita e publicação de alguns artigos acadêmicos em congressos, seminários e revistas, em plataformas acadêmicas com Scielo, Google Acadêmico etc. Isto também iniciou o estudo do estado da arte e a construção da teoria que respalda as descobertas e resultados encontrados, a epistemologia, melhor, “o caminho do pensamento” (MINAYO apud GERHARD; SILVEIRA, 2009, p. 12).

A ausência de trabalhos neste enfoque, de fotografias digitais em sala de aula como extensão do conteúdo e saberes dos alunos, causa uma dificuldade no fator científico de contestação. Até o presente momento, encontramos pouca literatura que se identifique com o nosso objeto e métodos empregados na construção dessa pesquisa. O paradigma até o momento, em fotografia e filosofia, como em outras disciplinas, é de que a fotografia serve como registro das atividades, pura ilustração, mas não a própria atividade, salvo quando não é estudada a sua estrutura mecânica, física ou química.

Das discussões acadêmicas, inclusive de estudos de caso, a pesquisa sobre o uso da fotografia digital como a entendemos nesta dissertação não foi encontrada, razão pela qual seguimos com tal intento, em investigar o uso da fotografia digital na educação, desta vez na mediação de saberes da Filosofia no Ensino Médio.

Todavia o que descobrimos é, na sua gênese de comunicação e linguagem, o seu fator de expressão e construção do pensamento, inclusive de escrita da realidade, portanto sua utilidade reflexiva de quem a constrói e de quem a visualiza, logo, de leitura atualizada e não apenas o “isso foi” como queria Barthes (1984), como vestígio do referente, mas que isto

também continua sendo, como aponta Kossoy (2012) e ressalta os aspectos culturais da foto e do fotógrafo.

Dito acima, então percebi que esta pesquisa poderia contribuir, de uma forma conceitual, sobre fotos digitais na mediação da percepção, significação e exemplificação dos assuntos escolares, quando elas (as fotos) faziam-lhes (aos conteúdos escolares) uma continuação visual e não apenas demonstrariam alguma outra atividade ou conceito que não estivesse analogicamente ligado a ela.

O referencial metodológico da pesquisa parte de uma abordagem fundamentalmente qualitativa, em rejeição a pressupostos positivistas e numéricos de mensuração, conforme Gerhard e Silveira (2009, p. 31). Ainda que, na análise de algum material, traduzimos em números opiniões e informações para classificá-las (PRADANOV; FREITAS, 2013, p. 69), mas isto não se configura como principal busca e demonstração dos resultados, pois estará acrescido da interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados, o que ressalta sua forma qualitativa.

No sentido acima, trabalhamos uma pesquisa interpretativa, de **natureza aplicada**, uma vez que, “Objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (Gerhard e Silveira, 2009, p. 35). De maneira que a situação dessa pesquisa se encontra em um problema de sala de aula para uma disciplina específica, com possibilidades de aplicação em outras didáticas.

Quanto aos objetivos é uma pesquisa exploratória, pois envolve tanto o levantamento bibliográfico quanto o contato e entrevista com as pessoas envolvidas com o problema pesquisado, bem como a análise de exemplos que estimulem a compreensão (Gil apud GERHARD; SILVEIRA, 2009, p. 35). Estas três ações são realizadas em nossa pesquisa, sobretudo este último, na análise dos TQEF.

O objetivo exploratório desta pesquisa a identifica **quanto ao seu procedimento técnico e a estratégia de pesquisa, como pesquisa-intervenção**, o que determina o tipo de pesquisa em educação cujas práticas de ensino inovadoras são “planejadas, implementadas e avaliadas em seu propósito de maximizar as aprendizagens dos alunos que delas participam” (DAMIANI, 2012, p. 02). Os TQEF tratam de “intervenções em Educação [...] por propor novas práticas pedagógicas ou aprimorar as já existentes” (Idem).

Com relação aos trabalhos com fotografias digitais, documentos da pesquisa, depois de corrigidos procedemos sua análise como documentos de pesquisa. Digitalizamos e salvamos (upload) no Google Drive, vinculado ao Gmail; distribuímos em subpastas por ano, série, unidade letiva e aluno. Os trabalhos analisados estão em conformidade com os anexos do Plano

de Ensino-Aprendizagem – PEA e a distribuição temática dos conteúdos letivos (vide APÊNDICES de B a E).

Assim a partir da organização e apresentação sistemática da 1ª e 2ª Séries², nos anos de 2016 e 2017, e a ideia desenvolvida pelo aluno, fundada no conteúdo de sala de aula/tema, escolhido pelo aluno, temos em mãos e diante dos olhos um dado empírico mensurável de constatação de nossa hipótese: o próprio TQEF. Para esses dois anos de estudo, adotamos um diário do pesquisador onde registramos e anotamos as percepções de sala de aula relevantes aos TQEF e à produção deste texto.

Ademais, em razão da idade dos nossos alunos variar entre os 15 e 18 anos, sendo a grande maioria ainda menor de idade, submetemos o projeto de mestrado desta pesquisa ao comitê de ética e pesquisa da UNIT, a segunda versão no dia 11 de abril de 2017, por meio do portal do ministério da saúde “Plataforma Brasil”³, junto com o modelo de termo de assentimento (APÊNDICE A), conforme as diretrizes contidas na resolução do conselho nacional de saúde, Nº 466/2012⁴. O projeto submetido teve o seu parecer final aprovado no dia 27 de abril de 2017, sob os números CAAE: 63923716.9.0000.5371, Parecer de número 2.037.404 (ANEXO B).

A metodologia científica desta pesquisa está, portanto, definida segundo o Mapa Conceitual abaixo⁵. Além de resumir a metodologia desta pesquisa, a construção de mapas conceituais é utilizada nesta dissertação com a finalidade de organizar, sistematizar e apresentar de forma didática as principais ideias dos conteúdos trabalhados, conforme Moreira (1998), isto quando não recorreremos à modalidade de quadros estruturais, como o fazemos oportunamente.

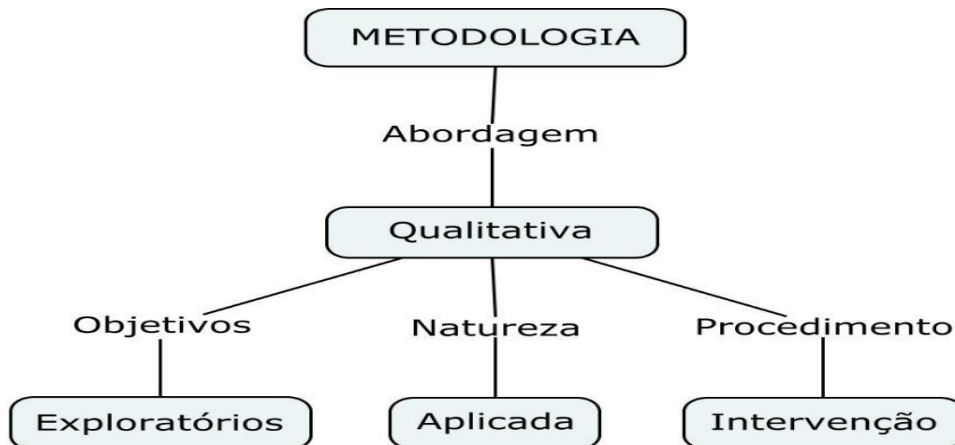
² Esclarecemos que a 3ª série segue uma dinâmica mais voltada para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, o que dificultou aplicar-lhes outros trabalhos extraclasse que não fossem as revisões para os simulados de preparação.

³Plataforma Brasil. Disponível em: <<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/visao/pesquisador/gerirPesquisa/gerirPesquisaAgrupador.jsf>>. Acesso em: 30 Out 2017.

⁴Resolução Nº466/12. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 04 Jul 2017.

⁵Os mapas conceituais utilizados nesta dissertação foram elaborados por meio do software CmapTools, versão livre e gratuita, disponível nas plataformas Windows, OS X, iPad e Linux.

Mapa Conceitual 1 – Metodologia da Pesquisa



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018)

Vale ressaltar que, apesar de, como professor pesquisador, identificar e intervir, são os alunos que constroem os TQEF, conforme destacamos mais adiante, com as necessidades hipermodernas de leveza: criação e estilo (LIPOVETSKY, 2016, p. 72 e 187) e de cotidianidade: analogia e entonação (HELLER, 2016, 60-62). Criação se identifica com a analogia e estilo com entonação, segundo as conclusões as quais chegamos entre Lipovetsky (2016) e Heller (2016), para análise dos TQEF e das argumentações dos nossos alunos.

Logo, optamos por uma abordagem igualmente multirreferencial, pois requer um olhar plural, similar à pesquisa do tipo qualitativa, que vai na contramão do modelo cartesiano e positivista de fazer ciência decompondo em partes cada vez menores, que propõem a separação entre sujeito e objeto, ignorando os aspectos da subjetividade e individualidade dos sujeitos, conforme Barbosa e Barbosa (2008, p. 243) aqui parafraseados.

Consideramos, portanto, a complexidade das interferências sociais na construção de sentido pelo aluno, o conjunto e contexto de sua vida escolar, familiar, social, donde tira os elementos de composição de seus argumentos.

Outro fator da multirreferencialidade aqui adotado é sua fundamentação na etnometodologia. Embora não seja uma metodologia propriamente dita ou um método de pesquisa, segundo Barbosa e Barbosa (2008, p. 247), é uma teoria social voltada para a compreensão e valorização das ações cotidianas dos atores sociais, aqueles envolvidos em seu processo.

Ao considerar o contexto individual e social de cada aluno na confecção dos TQEF, aplicamos uma análise igualmente orientada pelo referencial da Teoria Histórico-Cultural da Atividade e seus dois princípios epistemológicos, detalhados na Seção 2: a dupla estimulação,

ou seja, aula e a fotografia digital, e a ascensão do abstrato ao concreto, quando conceitua, à sua maneira, o tema de aula ao qual o aluno se apropria, neste sentido, o saber filosófico.

Este segundo princípio não se torna uma categoria de análise, visto que na construção do TQEF pelo aluno é tácita a apropriação que faz desde o conteúdo e forma do seu discurso à criatividade, analogias, estilo e tons próprios com os quais reflete a partir da foto que ele mesmo fez.

Interessa-nos que a perspectiva Histórico-Cultural destaque, conforme Vieira (2009, p. 4/4001), o uso de instrumentos adquiridos culturalmente, no desenvolvimento das funções psicológicas superiores como o pensamento, a percepção, a atenção, a memória, a imaginação, a linguagem, dentre outras propriamente humanas. Sendo a linguagem aquela que media e organiza conceito e forma, entre sujeito e objeto de conhecimento, as palavras e as coisas, logo, temos num só aparato tecnológico, a câmera fotográfica, instrumento e produção de linguagem.

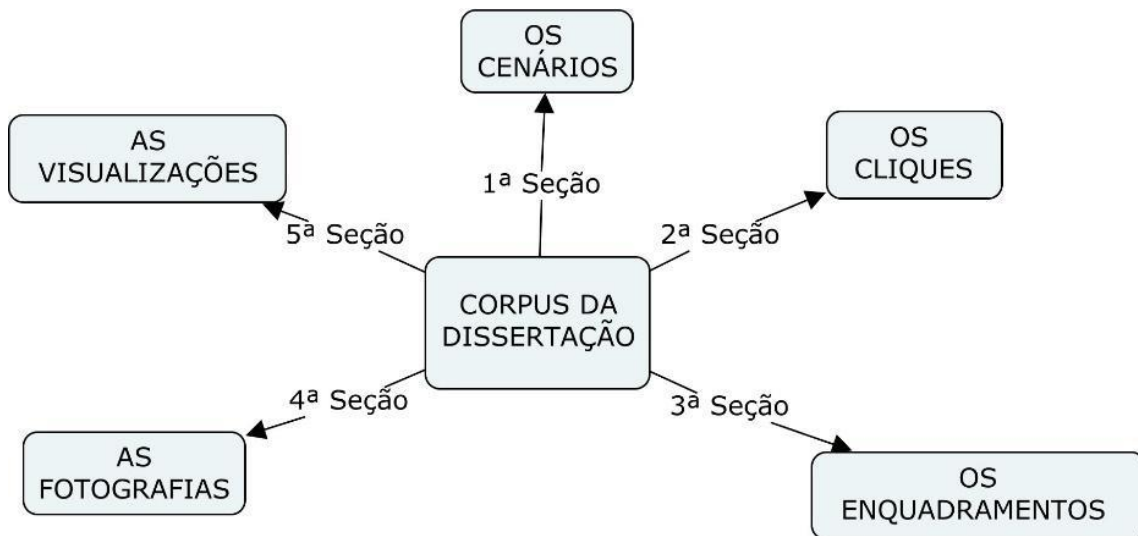
Em seu turno, a autora acima destaca que, para Vygotsky (apud VIEIRA, 2009, p. 5/4002), a mediação da aprendizagem não é apenas da escola, mas de todo o contexto histórico-cultural, do que detecta duas zonas de desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem: o real, onde a criança faz sozinha, por exemplo, e o potencial, onde faz com um adulto. Porém, há outro desenvolvimento que ocorre entre ambos. O desenvolvimento proximal é a distância ou o caminho que percorrerá do real ao potencial, onde ocorrem as mediações e as intervenções, promovendo, produzindo, ativando “todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderá produzir-se sem a aprendizagem” (Ib Idem).

O complexo mecanismo do sujeito-agente, aluno-fotógrafo, lança mão de inúmeros meios de descoberta, analogia, apropriação e captura de uma imagem-discurso-verbo para ressignificar o conceito aprendido, neste sentido, um novo signo, quer dizer, recortar outra parte do todo, etimologicamente falando.

Por sua vez, o bom ensino atua na esteira da zona de desenvolvimento próximo do aprendente e, a exemplo de uma ressignificação, um novo recorte do todo, a fotografia é sacada do ambiente em que o aluno tem o fechamento do entendimento, a compreensão e captura das semelhanças, reconhecimento e interpretação da realidade, mundo real anteriormente lido sem o conteúdo de sala, tornado hipótese do aprendido e discursado como conceito imponderado.

Frente a todo este referencial metodológico construímos um corpus dissertativo em cinco Seções, a saber: Os cenários; Os Cliques; Os Enquadramentos; As Fotos e As Visualizações, por alegorias, como etapas da captura fotográfica, conforme Mapa Conceitual abaixo. Explico em seguida cada uma e por que tais alegorias vêm no plural.

Mapa Conceitual 2: Corpus da Dissertação



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018)

Na primeira Seção, **Os Cenários: a fotografia na Filosofia**, o título já sugere que esta seção indica os principais cenários descritos desta pesquisa, com ênfase na sua gênese em sala e na metodologia adotada. A Seção 1 corresponde a esta gênese, introdução desta dissertação, minhas motivações iniciais, e elementos da fase decisória desta pesquisa, como objeto, problematização, revisão de literatura; pressuposto, objetivos e estruturação metodológica: tipo de pesquisa, abordagem e forma de análise do objeto.

A segunda Seção, **Os Cliques: a intervenção metodológica**. Os cliques do cenário metodológico, delineia o planejamento da intervenção com a aplicação dos TQEF. Leva o nome de Cliques por descrever a segunda articulação metodológica que aciona e alavanca esta pesquisa (intervenção) e cria o principal instrumento coletado a ser analisado, os TQEF, com os diversos cliques fotográficos dos alunos. Logo, esta Seção planeja e aplica atividades pedagógicas com o uso de fotografias autorais, originais e inéditas.

Na terceira Seção, **Os Enquadramentos: o ensino de Filosofia e as percepções dos alunos no cotidiano da Era digital**, frente às dificuldades de ensinar Filosofia, assume a fotografia como mediadora de saberes na Era digital, em um contexto de sociedade líquida (BAUMAN, 2001) e hipermoderna (LIPOVETSKY, 2004), gestada desde a crise da pós-modernidade (LYOTARD, 1991), com necessidades de leveza (LIPOVETSKY, 2016) e de apropriação do seu cotidiano (HELLER, 2016).

Enquadrar é o que fazemos com a câmera, na busca de fazer caber o que queremos fotografar, no visor e na foto. Esta Seção discute questões sobre o ensino de Filosofia, bem como o lugar das fotografias digitais no mesmo; faz um recorte da realidade antropológica,

filosófica, histórica, sociológica e tecnológica de como o aluno contemporâneo vem sendo gestado progressivamente no diálogo do homem com as máquinas, até a sua aceleração da busca e produção individual da informação e de saberes. O objetivo específico aqui é enunciar o significado da fotografia digital no ensino como mediadora de saberes filosóficos; contextualizar características sociais do aluno, desde a pós-modernidade até a Era da revolução digital.

Na quarta Seção, **As Fotos: a análise dos TQEF**. Submetemos os TQEF à análise qualitativa (multirreferencialidade e etnometodologia) dos dados da proposta de intervenção, segundo as categorias quanto a dupla estimulação (Teoria da Atividade), o discurso (conteúdo e forma), criação e analogia, estilo e entonação. Analisamos e mapeamos as percepções dos alunos sobre a mediação da fotografia digital na construção de saberes filosóficos e caracterização do aluno contemporâneo.

A quinta seção, **As Visualizações**, é na verdade o título da conclusão. A metáfora fecha a sequência da alegoria da captura fotográfica e, embora responda à questão central desta pesquisa, soma às diversas novas percepções sobre a temática do uso da fotografia digital no ensino, bem como deixa aberta a possibilidade de aplicação do TQEF em outras disciplinas, portanto, novas e outras visualizações do que são as fotos de uso didático.

2. OS CLIQUES: A INTERVENÇÃO METODOLÓGICA

Nesta seção, descrevemos a segunda articulação metodológica, iniciada na seção anterior, que se figura como nosso gatilho, a interferência humana; delineamos aqui o planejamento da intervenção com a aplicação dos TQEF. O nome de Cliques faz analogia ao método que aciona e alavanca esta pesquisa intervenção; descreve o nosso principal instrumento de análise, os TQEF. Um caminho metodológico, uma série de ações que formam o projeto de pesquisa do mestrado e desenham a intervenção. Logo, esta Seção planeja e aplica atividades pedagógicas com o uso de fotografias autorais, originais e inéditas.

Assim o foi. Partimos do senso comum, apropriado não só pela juventude, de que hoje tudo se fotografa e do consenso de que fotografia está alinhada ao lazer, diletantismo, vulgaridades, exposição pessoal, como consideramos que a ciência, não raro, parte justamente de provocações do conhecimento popular.

A ciência que fazemos com esta pesquisa reconcilia um preconceito platônico, como dissemos acima, sobre as representações como apenas sombras da realidade a iludir o espectador (NOGUEIRA; ÁVILA; NETO, 2017, p. 74.76.77) ao definirmos nosso **tema** como fotografia digital e filosofia, especificamente no **objeto**, o uso da fotografia digital na mediação de saberes filosóficos no Ensino Médio. Do que foi dito até agora, para o segundo momento da pesquisa, apresentamos e explicamos a seguir a forma como definimos o TQEF, denominado de proposta didática de intervenção; planejamos e aplicamos atividades que foram estruturadas de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 1: Proposta de Intervenção – TQEF

Proposta de Intervenção – Trabalho Qualitativo Extraclasse de Filosofia - TQEF							
1ª Etapa		2ª Etapa			3ª Etapa		
Apresentação temática em sala de aula	Natureza das fotografias dos alunos	Estrutura do TQEF	Responde à pergunta:	Produto	Entrega	Critérios de avaliação	
Individual	Escolha do tema das aulas ao longo da unidade letiva	Introdução	01) Por que escolhe este tema?	Redação: foto e texto	Trabalho impresso	Autoralidade	Fotografia
			02) O que é este tema?		Apresentação em sala (não obrigatório)	Originalidade	Argumentação
			03) O que aprendi com este tema?		Até a penúltima aula anterior à avaliação da Unidade Letiva	Ineditismo	Criatividade
Análise qualitativa (multirreferencialidade e etnometodologia) dos dados da proposta de intervenção, segundo as categorias quanto a dupla estimulação e a ascensão do abstrato ao concreto (Teoria da Atividade), forma e conteúdo (discurso), criatividade e analogia, estilo e entonação (cotidiano hipermoderno).							

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018)

O quadro acima destaca que a proposta metodológica desta dissertação se desenvolve com a implementação de ações educacionais, técnicas e sociais planejadas, a fim de incentivar a produção de outras ações propositais de transformação da realidade, mas também se orienta por três finalidades: a resolução de problemas, a tomada de consciência e a produção de conhecimento (THIOLLENT apud LONGAREZI; SILVA, 2013, p. 216), assim como elabora conhecimentos esclarecedores da prática docente.

Salientamos que a participação do professor enquanto pesquisador não o envolve na execução dos TQEF, salvo na 1ª Etapa, com a apresentação temática em sala de aula, segundo o planejamento de ensino aprendizagem – PEA (ver APÊNDICES de B a E) o que é fundamental para a sua definição enquanto pesquisa do tipo intervenção (THIOLLENT, 2009), todo o mais é ação do aluno.

Ainda, segundo os referidos PEA, não foram aplicados TQEF em todas as Unidades Letivas, mas somente naquelas em que não sobrecarregassem os alunos, consideradas as outras atividades das demais disciplinas. Sendo assim, combinados com a Coordenação pedagógica do Colégio, foram desenvolvidos TQEF, distribuídos nos anos em questão, na ordem do quadro abaixo:

Quadro 2: Aplicação do TQEF por Ano-Série-Unidade Letiva

TQEF		1ª Unidade Letiva	2ª Unidade Letiva	3ª Unidade Letiva	4ª Unidade Letiva
2016	1ª Série	X	-	-	X
	2ª Série	X	X	X	X
2017	1ª Série	-	X	-	-
	2ª Série	-	X	-	-

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018)

Como podemos notar, há Unidades Letivas sem aplicação de TQEF. Entretanto, como veremos nas análises da seção 4 desta pesquisa, isto não afeta a detecção do papel da fotografia digital na disciplina, tampouco na potencialização do desempenho do aluno, a partir das análises nas quatro categorias: dupla estimulação; discurso; criação e analogia; estilo e tom

Na função de professor pesquisador identificamos o problema e decidimos as estratégias para resolvê-lo, inclusive acolhemos as críticas, sugestões e as eventuais contribuições dos sujeitos-alvo da intervenção, em vista da melhoria tanto da execução quanto dos resultados da pesquisa, conforme Damiani *et al.* (2013, p. 60), bem como dos TQEF.

Entre o empírico da experimentação fotográfica, de reconhecimento de saberes filosóficos no cotidiano, descobrimos outra forma de conhecer, tanto um quanto o outro, tanto a Filosofia quanto o próprio cotidiano. Assim, os TQEF se configuram como nosso instrumento primário na construção dos dados, mas já de resultados pretendidos por esta pesquisa, submetidos à análise.

Como vimos na Proposta de Intervenção – TQEF (quadro 4), na 1ª Fase, a apresentação temática dos TQEF são os assuntos de sala de aula, apresentados aos alunos ao longo da unidade letiva (ver APÊNDICES de B a E) de modo que, concomitante às aulas podem dirimir possíveis dúvidas quanto a sua execução. Frequentemente trazem fotos ou debatem cenas de aproximação metafórica com os temas das aulas ou acontecimentos que presenciaram.

2.1. A 1ª Fase da intervenção TQEF: As aulas temáticas

Na 1ª Fase o aluno decide a natureza da sua fotografia, ou seja, o que ela será. A partir das discussões em sala de aula e a criatividade do aluno, na captura fotográfica e construção da sua imagem representativa, destacamos três naturezas sobre as suas fotografias:

1. **Ser o que é:** uma foto, uma representação muito próxima da realidade, no sentido de demonstração do seu referente e daquilo que o fotógrafo presenciou. Sua dimensão ubíqua potencializada pelas facilidades tecnológicas e digitais, como portabilidade e usabilidade.

2. **Ser o que se torna:** uma fotografia de uso didático; um recurso de ensino e uma alavanca na aprendizagem, com simbolismos, metáforas e analogias, pontes racionais aplicáveis aos temas letivos, pois a redação de suas legendas aproxima-se da fala temática do professor em sala de aula.

3. **Ser o que se interpreta:** uma fotografia de conteúdo filosófico; uma fotografia reflexiva e não apenas o que queremos que seja ou unicamente sentimentais, mas abertas a novas compreensões e interpretações. Isto nos intui a chamar a feitura deste tipo de imagem fotográfica de fotografia filosófica. Embora, o aluno decida o que quer dizer com a sua fotografia e sua redação já mostre propriedades de suas impressões do cotidiano, seu estilo de fala e interesse crítico, a foto abre diálogo e interpretações de outros quem a vejam.

Conforme a gênese, descrita na introdução desta dissertação, que estruturou o TQEF, complementar das aulas de Filosofia, primeiro o aluno é apresentado ao conteúdo, nas aulas curriculares em dias letivos, de cujas temáticas pode fazer a escolha livre do tema de sua foto. Em seguida, vai em busca, no seu cotidiano, da representação imagética do tema da aula para

fotografar e, à sua maneira expressar ou exemplificar, seja por objetos, pessoas ou cenas que ele redigirá em texto explicativo-comparativo.

A novidade didática é que tal vestígio imagético da cena que ele presenciou e identificou e capturou como portadora do conteúdo letivo carece de sua explicação. Assim como o assunto visto, talvez, à primeira vista, não fosse facilmente compreendido pelo aluno sem o auxílio do professor, ou por quem visse a foto, sem a sua explanação. A foto capturada pelo aluno precisa do discurso (forma, texto e fala) do seu autor. Seja escrita ou falada, a redação do aluno, nesses trabalhos, confirma a sua apropriação e compreensão do tema trabalhado.

Desde que se trate de uma foto-reflexão, embora desperte em quem vê múltiplas ideias, o interesse didático de tal captura e seu caráter de reflexão está em confirmar o entendimento do aluno, ou não, sobre os conteúdos ministrados. O aspecto avaliativo de tal atividade compreende a apropriação do saber filosófico pela expressão do conceito.

Não entramos na questão de que uma foto fala por si mesma (BARTHES, 1981), mas queremos ouvir e ver o que o aluno tem a dizer sobre ela, desde que ele mesmo a fez. Trata-se de outra forma de enxergar que atinge a sua compreensão e expressão. Este é o gatilho do pensamento, o insight instantâneo, a sacada do clique fotográfico.

Ainda que o aluno tenha construído o cenário e não apenas capturado o momento, torna tácito o que ele fez, acionou sua percepção e inteligência por meio de um dispositivo tecnológico à sua mão, uma máquina de pensar, vez que, para Levy (1993, p. 104), “Pensar é um devir coletivo no qual misturam-se homem e coisas”. Desta vez, pensar e clicar se imbricam.

O dispositivo, enquanto algo à mão, útil e eficiente para aquele procedimento do pensar, de misturar o homem às coisas, deu-se por meio de uma câmera fotográfica, uma tecnologia da inteligência (LÈVY, 1993), que serviu na construção de uma foto e de um texto inteligentes, aqueles (foto e texto) onde se entende o sentido do que se lê e escreve (VIDAL, 2000), seja imagética ou verbalmente.

É a faculdade de recorte, de ponto de vista, de seleção da cena, de foco e desprezo das margens da visão, que leva o aluno a lembrar e relacionar saber filosófico à realidade, capturando-a num feixe de luz, e a torná-la uma escrita filosófica, ou foto-filosófica, um texto imagético e representativo em que ele, e somente ele, fez as conexões com o assunto, numa ideia-insight, imbuída de originalidade. “Foi eu que vi”, “eu que fiz”, “eu que entendi”, são as expressões comuns dos alunos quando falam de suas fotos temáticas de Filosofia.

Dado que pensar é a base para toda crítica e toda crítica é uma forma de auto exposição (FOUCAULT apud MASSCHELEIN, 2008, p. 39), o exercício fotográfico, para os alunos em questão, é um exercício filosófico do pensamento e da visão, um exercício livre, sem,

necessariamente, pretensões de avolumar-se ou mesmo de melhorar o entendimento das coisas, mas, em se tratando de fotografia, como diz Barthes (1984) sobre a sua categoria de *Punctum*⁶, um cortar-se, deixar-se ferir intimamente pelo que vê e consentir em reagir, deixar-se tocar pelas coisas, ou no dizer de Foucault (apud MASSCHELEIN, 2008, p. 40), mudar-se física e existencialmente.

A fotografia como exercício da atenção, da visão e da filosofia gasta a ingenuidade do pensamento, uma vez que, nesses trabalhos escolares, não se trata apenas do fotografar a esmo, mas de uma aplicação temática. A chave do pensamento crítico está na interconexão dessas formas de saber e de perceber; ver e questionar o que vê, questionando-se a si mesmo e saberes que adquirem ao longo de sua formação colegial, tomar as rédeas da direção e fazer da aprendizagem um ato consciente, livre e autônomo, apesar da forte tendência alienante do cotidiano.

2.2. A 2ª Fase da intervenção TQEF: A produção

A 2ª Fase trata da sua elaboração propriamente. Aplicamos três perguntas estruturadoras, para dar ordem à construção dos trabalhos e argumentos: na Introdução os alunos respondem à pergunta: **Por que escolhi este tema?** No Desenvolvimento: **O que é este tema?** E na Conclusão: **O que aprendi com este tema?**

Os temas de confecção dos TQEF são de escolha pessoal do aluno, todavia não aleatoriamente, mas dentre os conhecimentos apresentados ao longo da Unidade Letiva de atribuição dos trabalhos.

Os critérios de avaliação também valem para elaboração:

a) **Autoralidade:** O TQEF é feito pelo próprio aluno, de forma individual, sobretudo na captura fotográfica e redação das legendas ou texto, de redação livre, seja uma dissertação, narração ou descrição, contanto que apresente em que está se referindo às temáticas da Unidade Letiva.

⁶Quanto ao *Punctum* Barthes (1984, p. 46.73-76) compara a uma picada, ao acaso que, numa foto, punge, prende, fere e mortifica. É um detalhe que atrai. Entre aquilo que nos cativa, chama a atenção numa foto e aquilo que acessa o âmago a ponto de cavar experiências passadas, poderíamos dizer que é todo o ser quem se volta sobre uma foto que lhe comunica algo, como se visse a partir de dentro de si e não mais pela foto apenas. É um entregar-se, render-se.

b) **Originalidade:** Trata-se da contextualização dos assuntos das aulas da Unidade Letiva em aplicação do TQEF, ou seja, não se utiliza uma fotografia digitalizada, capturada em outra ocasião, mesmo que se preste ao assunto, em face de testar os saberes na medida em que são aplicados na disciplina. Disso trata-se a atualidade e originalidade da descoberta e demonstração fotográfica.

c) **Ineditismo:** Esta categoria reforça a anterior. A foto apresentada pelo aluno naquele período da Unidade Letiva é confeccionada para o TQEF, com as finalidades didáticas de suporte da aprendizagem, mas também de criação imagética e disseminação do conhecimento aprendido. Não é o aproveitamento de uma cópia, o que já seria uma boa intuição. Entretanto, insistimos na valorização e capacidade dos alunos em criarem novas ideias.

Vale frisar que os três critérios acima são lembrados frequentemente a cada aula ou novo assunto, de modo a manter os alunos despertos à atividade e à forma de fazê-la, sobre o que serão avaliados. Quanto a isto, certa feita, anotei no diário:

A cada aula ou término de um novo assunto, provoco meus alunos sobre como seria uma foto desse tema. Eles sempre me devolvem a pergunta, na intenção de tomarem alguma inspiração, mas evito dizer como eu faria, para não direcionar suas produções. Todavia, deixo-os debater e sugerir. Acredito que isso já exercita a criatividade (lembrete: criatividade é o outro nome da inteligência).

2.3. A 3ª Fase da intervenção TQEF: A avaliação

Na 3ª Fase ocorre a entrega e avaliação. A entrega do TQEF, por sua vez, é precedida de uma apresentação oral e visual, em sala, frente aos demais colegas. Onde as anotações do pesquisador são fundamentais, pois muito da abordagem qualitativa da pesquisa se anota no decorrer das apresentações dos alunos que, embora espontâneas, demonstram satisfação e convicção na defesa das ideias contidas e suas fotografias. Tanto o texto escrito e a foto quanto a apresentação em sala aos demais colegas nos rendem anotações multirreferenciais sobre à criatividade e argumentação do aluno nas suas fotos.

Em tais trabalhos constatamos mudanças de conceito sobre os assuntos dados em sala, um alargamento de sua explanação que revela a apropriação do aluno e sua aprendizagem, inclusive uma mudança na prática docente de Filosofia que envolve alunos e professor e permite trabalhar as estratégias didáticas e analisar os resultados a partir dos produtos. Assim são gerados novos discursos, inclusive em outras linguagens, não apenas oral ou visual-escrita, mas visual-imagético-fotográfica.

Insistimos, os TQEF passam por duas avaliações: a do professor e a do pesquisador:

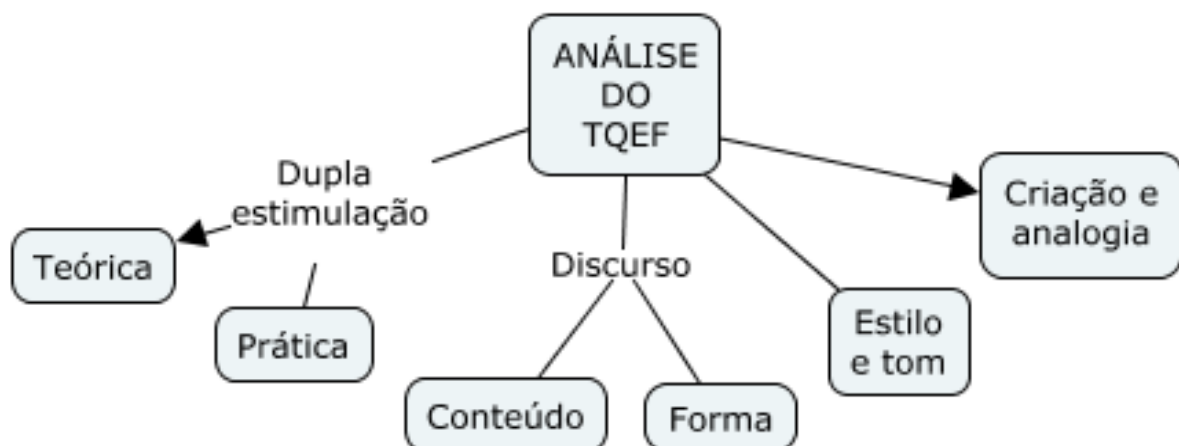
a) Enquanto professor, avaliamos a confecção dos trabalhos e o seu conteúdo filosófico, expresso nos saberes apresentados pelo aluno, em vista da aferição de uma nota de participação da disciplina.

Logo, a partir da estrutura dos TQEF: de introdução, desenvolvimento e conclusão, confeccionados de forma a responder às três perguntas orientadoras: 1. Por que escolhi esse tema?, 2. O que é este tema?, e 3. O que aprendi com este tema?, procuramos constatar os três critérios finais de avaliação, expressos na criatividade, argumentação e fotografias dos TQEF. Estes últimos se configuram a principal avaliação do professor.

b) Enquanto pesquisador, avaliamos e analisamos, no âmbito da pesquisa, sobre a experiência dos TQEF, a partir das categorias quanto a Dupla Estimulação (Teoria da Atividade), Forma e Conteúdo (Discurso), desenvolvidas ainda nesta seção e os sinais de leveza e cotidiano, criatividade/analogia e estilo-entonação, de cotidiano hipermoderno de revolução digital, desenvolvidos na próxima seção, a fim de mapearmos as percepções dos alunos sobre a mediação da fotografia digital na construção de saberes filosóficos.

Estamos interessados nas relações que os alunos fazem entre aquilo que vemos nas suas fotos e seus saberes de Filosofia em sala, ou seja, em encontrar resposta ao nosso problema: Como a fotografia digital contribui no processo de mediação dos conteúdos filosóficos no Ensino Médio? O que respondemos na forma de análise dos TQEF, na seção 4, seguindo o Mapa Conceitual abaixo:

Mapa Conceitual 3: Análise dos TQEF



Este Mapa Conceitual representa o que mais caracteriza a intervenção da nossa pesquisa, dentre os princípios intervencionistas, a aplicação de um artefato, um dispositivo, um gatilho, um instrumento de provocação e estímulo para a tomada de atitude, em busca da solução do problema-tema, ou seja, o TQEF.

Este, digitalizados em 2016 e 2017, as fotos neles contidas, e o diário do pesquisador, de 2014 a 2018, compõem o Arquivo do pesquisador. São as Fontes Primárias, documentos físicos e digitais, produzidos pelos alunos, pelo colégio em que estudam e pelo professor.

Observamos o **Discurso** em suas dimensões enquanto conteúdo e forma, ou seja, linguística e seu entorno (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005), que que articulam linguagem e sociedade e, neste aspecto, corroboram em mapear as percepções dos alunos sobre a construção dos TQEF na disciplina de Filosofia com uso da fotografia digital, pois também há impressões pessoais, sociais e culturais tanto nas escolhas temáticas, como na forma de refleti-las.

O **conteúdo**, enquanto categoria de análise, apresenta a estrutura semânticas e objetividade do texto, contexto cultural e as condições de produção e recepção da mensagem, aspecto comunicacionais, assim como a própria mensagem ou assunto desenvolvido (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, p. 308).

A **forma**, por sua vez, apresenta como os conteúdos estão dispostos, a fim de lhes dar sentido pela ordem em que são colocados. Disto depende os significados dados pelo aluno, sejam ideológicos, sociais, histórico e culturais, por que não dizer filosóficos e seus saberes.

No discurso do aluno, tanto conteúdo quanto forma, não se referem aos seus elementos em si. Eles não estão ali sem sentido, mas foram colocados daquela maneira para sua disposição dizer algo que o aluno, em sua individualidade, quer dizer.

Estética e representação se alinham à criatividade e entonação construindo um discurso, uma fala, uma voz, uma argumentação deveras particular, de modo que na forma já encontramos o estilo. Assim, analisamos a disposição da foto e do texto, a ordem de suas colocações, como sequência de ideias, disposições semânticas comum nos textos de palavras escritas.

Destarte, a vulgaridade aparente dos objetos de composição das fotos dos alunos, apontam para a crise de linguagens entre as máquinas, o homem e a informática, pois nem as grandes narrativas, nem as teorias científicas são mais referência ou autoridade absoluta sobre o saber e sua epistemologia. O aluno fotógrafo se sente livre em construir o seu texto e dizer o que pensa, segundo a sua própria linguagem e novos códigos.

Quando um aluno diz: “foi eu quem fiz”, exige a sua escuta atenta, enquanto autor do seu trabalho. Por isto Prigogine (apud BARBOSA; BARBOSA, 2008, p. 246) fala de um

“relacionamento poético com a natureza e de uma parceria com o cosmo no sentido de uma coautoria na construção da realidade”. Disto ressaltamos a originalidade dos alunos nos TQEF.

Podemos deixar que uma foto fale por si mesma (BARTHES, 1984); podemos interpretar como quisermos, pois, vemos a partir de nós mesmo, mas antes de ser espelho do real uma foto é meio de expressão, é mensagem, espelho de seu autor e do ambiente observado (DUBBOIS, 1993, p. 25). Insistimos, não saberemos o que diz uma foto se não ouvirmos também quem a fez, qual o seu discurso.

Não obstante as três perguntas orientadoras da 2ª fase dos TQEF (ver quadro 1), eles se constroem num processo complexo de multirreferencialidade e de multidimensões, cuja atenção pedagógica, inspirada por Barbosa; Barbosa (2008, p. 249) não deve “separar o que não pode ser separado” o aluno observador e fotógrafo e o seu contexto de fotografia e filosofia.

Percebemos que não são apenas os elementos que compõem a foto que fazem seu discurso, mas a sua estética, a sua disposição e representação, revelando uma semântica da imagem e uma sintaxe na disposição desses mesmos elementos, ou seja, qual a sua função ali na foto e, posteriormente, por que este ou aquele objeto. O objeto está em função do sentido, como os saberes filosóficos antecedem a cena que os representa.

Quando analisamos o discurso nos TQEF, não importa se retratam varais de estender roupa, liquidificador, cães, gaiolas de pássaros etc., mas a sua composição, o modo particular de comunicar o que vê, de intuir e sugerir uma ideia, a sua, a do aluno.

No processo discursivo ocorre um processo de multiplicidade de linguagens, portanto complexo, dada a sua multireferencialidade. De acordo com Barbosa; Barbosa (2008, p. 249) “é preciso estar atento ao contexto em que ela se passa, pois não há processo discursivo que não esteja ligado diretamente a um contexto”. Para esses autores é necessária uma observação a descrição atentas a fim de perceber com maior propriedade a complexidade das multidimensões que da prática pedagógica e da produção discursiva do professor ou dos sujeitos pesquisados.

Não podemos descurar dessa busca incessante do que o aluno quer dizer. Compreendê-lo através de seu discurso é uma tarefa tão docente quanto o compartilhamento de saberes de sala de aula, ainda que seja uma tarefa cansativa e desafiadora, uma constante de ir e vir. Como diz Barbier (apud BARBOSA; BARBOSA, 2008, p. 249):

uma preocupação em apreender tudo em volta do observado [...] com a perspicácia de observar o não-observável, por outro jeito de pesquisar. Um olhar complexo que abriga a multirreferencialidade, que desencadeia um movimento de reflexão, compreensão, que exige determinação, disciplina, autorização e olhar clínico, no sentido da plena consciência de estar com o que é, aqui e agora, percebendo o mínimo gesto, a mínima atividade da vida cotidiana.

Outrossim, consideremos que, para Vygotsky (apud CREPALDE; AGUIAR JR, 2013, p. 310), “O verdadeiro conceito é uma imagem de uma coisa objetiva em sua complexidade”. Isto posto, não podemos ignorar qualquer forma de construção de sentido pela **generalização** que é a descoberta da semente germinal do conteúdo e apropriação do conceito, neste sentido, o ponto chave da aprendizagem, da unidade entre palavra e pensamento, generalização (conceituação) e comunicação.

Assim o discurso, seus sentidos, fica melhor compreendido pelo conteúdo, sua formatação, uma vez que se trata de um texto híbrido, palavras e fotos. Sua disposição, seus tamanhos, a referência no texto à foto, se antes ou depois, entre outras aferições, denotam a ideia transmitida e suporte do pensamento e do sentido do discurso que se tornou a foto, enquanto contexto do argumento (do trabalho) filosófico.

Outrossim, para dirimir pormenores pedagógicos, na análise didática dos TQEF, as categorias criatividade/analogia e estilo/tom são demonstrados por mais dois aspectos, o da Teoria da Atividade e do Discurso, a fim de não deixar sombras de dúvidas quanto a aprendizagem do aluno. Pois os TQEF não são apenas uma forma de ensinar, mas de avaliar a aprendizagem dos conteúdos, justamente pela sua apreensão e expressão de saberes.

A **Teoria da atividade ou Teoria Histórico-Cultural da Atividade**, segundo Sannino (apud DAMIANI, 2012, p. 05-07), Cassandre e Godoi (apud PICHETH; CASSANDRE; THIOLENT, 2016, p. s4; s8-s10), são princípios desenvolvidos por Vygotsky e que para Libâneo (2004, p. 6) se trata “[...] de saber o que e como fazer para estimular as capacidades investigadoras dos alunos”, onde trabalho e atividade se inserem no contexto cultural do aluno a partir de dois princípios epistemológicos: a dupla estimulação e a ascensão do abstrato ao concreto.

O princípio da **dupla estimulação** utiliza ou cria uma atividade com duas ferramentas para a fixação e desenvolvimento do assunto. Antes, para esclarecer o que é uma atividade, vejamos como Charlot (2014, p. 65 e 66) a define:

Logo, faz-se necessário explicitar o que é uma atividade. Alexis Leontiev, colaborador de Vygotsky, explica que uma atividade é uma série de ações e operações, com um motivo e um objetivo (Leontiev, 1984). Por que faço isso? É o motivo. Para que o faço? É o objetivo. Como atingir esse objetivo? Realizando ações, que requerem operações. Uma atividade tem uma eficácia e um sentido. Ela é eficaz quando as operações permitem chegar ao resultado visado. O sentido da atividade, segundo Leontiev, depende da relação entre motivo e objetivo. Quando ambos coincidem, é mesmo uma atividade; senão, é apenas uma ação.

Temos, portanto, uma ferramenta teórica, ou seja, uma situação ou ideia a ser trabalhada e resolvida, e uma ferramenta prática, um artefato de mediação material, que alavanca a solução do problema ou desenvolva a ideia. No caso desta pesquisa, há dois estímulos: um teórico, a ideia tema, o motivo assunto de aula, e um prático, o objetivo, a ação material do ato de fotografar.

No nosso caso, é a fotografia digital, a mediação instrumental material entre sujeito e objeto, se tomamos por base o modelo triangular de Vygotsky (apud LIBÂNEO, 2009, p. 9). Ao invés de somente atribuir uma tarefa a ser resolvida, aplica-se um segundo estímulo. A fotografia digital torna-se um instrumental externo do experimentador-professor, não o papel e o lápis de cor, mas o desenho que envolve o ato de desenhar, portanto a ação humana e não os instrumentais mecânicos em si.

Tal ação aproxima os conceitos de ferramenta a dispositivo como algo à mão, porém em ato, em execução, o exercício do fazer e do pensar, no pensamento que o acompanha a execução da tarefa mediada pelo instrumento, cuja neutralidade desse artefato reside no uso livre do indivíduo, na sua recusa ou reinvenção, na sua forma pessoal, como nos diz Cassandre e Godoi (apud PICHETH; CASSANDRE; THIOLENT, 2016, p. s9) “de acordo com as suas escolhas, conhecimento e percepção”.

Nossa intervenção usa fotografias digitais feitas pelos alunos na sua interação com o meio, onde localiza e registra (escreve) o assunto, numa ressignificação imagética do mundo com o conteúdo escolar, onde ele, sobretudo, entende, decifra e discursa, enraizado em seus próprios conceitos, preconceitos e ideologias, sua cultura, seu assujeitamento social. Assim concordamos com o que nos diz Charlot (2014, p. 67):

Aprender requer uma atividade intelectual. Só se engaja em uma atividade quem lhe confere um sentido. Quando esse sentido é afastado do resultado visado pela ação de estudar, o engajamento nesta é frágil. Ao contrário, quando motivo e objetivo da atividade coincidem, esta faz muito sentido e sente-se prazer ao desenvolvê-la e, ainda mais, ao atingir o objetivo. Atividade, sentido, prazer: esses são os termos da equação pedagógica a ser resolvida.

O segundo princípio, **a ascensão do abstrato ao concreto**, é a transformação ou reconhecimento do conhecimento de aula em algo seu, a abstração dos conceitos da disciplina de Filosofia, dos assuntos como lhe são apresentados, em algo retrabalhado, portanto recriado.

Caracteriza-se pela abstração de conceitos, da realidade objetiva e concreta, na qual o indivíduo se situa para ser capaz de retornar e analisar a própria realidade inicial de suas abstrações teóricas, numa visão marxista da história e do papel do trabalho, como método de

construção (CREPALDE; AGUIAR JR, 2013, p. 302). A ascensão do abstrato para o concreto, consoante com Libâneo (2009, p. 17):

Não se trata de pensar apenas abstratamente com um conjunto de proposições fixas, mas de uma *instrumentalidade* mediante a qual se desenvolve uma relação principal geral que caracteriza o assunto e se descobre como essa relação aparece em muitos problemas específicos. Isto é, de uma relação geral subjacente ao assunto ou problema se deduzem mais relações particulares [...]

A ascensão do abstrato ao concreto esta presente em toda a confecção do TQEF. Por isso já adiantamos todo o TQEF demonstra tal ascensão. É quando o aluno faz uma reinterpretação de seu cotidiano e aplica aquele tema redefinindo-o e aplicando à própria vida. Tal apropriação demonstra sua saída da abstração à concretização dos conceitos. Por isso, não a trazemos como categoria, mas a temos presente em todas as demais.

Quanto às categorias de Criação e analogia, estilo e tom, precisam da contextualização social em que se destacam, o que fazemos na próxima seção, quando apresentamos a evolução de sociedade de onde emergem os alunos, não só de Filosofia, em diálogo com as máquinas e na atual revolução digital. O que não impede de apresentá-las aqui.

Criação e estilo são como que identidade social, segundo Lipovetsky (2016, p. 72), pois caracterizam o aligeiramento da vida, o que para o autor se manifestam pela necessidade de comunicar-se e exprimir-se pela criação seja por filmes ou fotografias, há uma necessidade das pessoas de difusão de seus vídeos e fotos pela Internet. O indivíduo contemporâneo necessita de produção e criação de suas próprias mídias, a fim de difundir suas ideias.

A **analogia**, igualmente, liga-se a imaginação, aqui corroboradas criação, analogia e imaginação por Lyotard (1991, p. 93), ao definir esta última como a “capacidade de articular em conjunto o que assim não estava”. Melhor, cria imaginando analogias. Para Lyotard (1991, p. 94) A imaginação aumenta a eficiência das competências na produção do saber, sobretudo a capacidade de conectar os campos de saberes tradicionais com a interdisciplinaridade.

Por sua vez a analogia, conforme Heller (2016, p. 60), é uma recorrência a algo precedente no reconhecimento de uma situação presente, pois o homem resolve problemas fazendo pontes com situações já conhecidas, fazendo referências às imbricadas relações sociais.

Logo, buscamos mapear estas pontes, as percepções dos alunos e suas relações, suas imbricações, entre saberes cotidianos e filosofia, mediadas por fotografias digitais. Neste sentido, os lances (LYOTARD, 1991) dos alunos imitam a si mesmos, a sociedade e a filosofia.

Estilo, por sua vez, reflete suas singularidades e as faculdades artísticas dos alunos, presentes na eliminação do grosseiro, do trivial, da vulgaridade, evidentes nas suas escolhas e, portanto, no amadurecimento de sua autonomia. Acrescente-se a isto a capacidade humana de

intuir e ilustrar a realidade com a crítica pessoal, interpretação do mundo material e alocação do que é próprio de quem vê.

O estilo é uma maneira muito pessoal e não apenas uma recriação, uma repetição das aparências, mas uma nova leitura, segundo o que quer dizer de novidade, ainda que sobre as mesmas vistas dos demais. Uma vez que lecionamos a filosofar, há que deixar o aluno fazê-lo. Melhor, conforme Heller (2016) sobre entonação dar som à voz do aluno, quiçá o encoraje e motive a fazê-lo além da escola.

Tom e estilo projetam a subjetividade do indivíduo e sua emancipação. Aqui nos valem da analogia à música onde o tom, por alterar a altura, torna-se uma variação da nota. Há, portanto de considerar a forma particular de se dizer as mesmas coisas. Cada sujeito interfere na sociedade com o que lhe é próprio, seu estilo, seu tom. Esta reflexão singular denota a sua crítica sobre os demais, pois a não repetição já é outra forma de ver, dizer e fazer a mesma coisa.

Criação, analogias, estilo e tom estão presentes nas fotografias dos alunos. Neste aspecto, suas fotografias ganha a qualidade de filosóficas, pois são críticas, reflexivas, argumentativas, autônomas, interpretativas, sobretudo produzidas a partir de saberes filosóficos, tema do TQEF.

Isto posto e para compreender as motivações que levam o aluno a fotografar temas de Filosofia, a sua habilidade em argumentar com fotos e se apropriar do cenário cotidiano, como um recurso à eloquência e ao convencimento, como exemplificação clara e evidente do que diz, é mister a sua contextualização numa sociedade hipermoderna e de revolução digital, cujas características cotidianas se evidenciam, inclusive, pela leveza dos dispositivos móveis e pela ligeireza de seu acesso e execução, igualmente presentes em sala de aula.

É na continuidade da angulação acima, a fim de contextualizar aluno que se matricula em nossas escolas, mas sobretudo para enunciar o significado da fotografia digital no ensino como mediadora de saberes filosóficos até a era da revolução digital e destacar as categorias de criatividade/analogia e estilo-entonação, derradeiras para a análise dos TQEF, que se enquadra a próxima seção.

3. OS ENQUADRAMENTOS: O ENSINO DE FILOSOFIA E AS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS NO COTIDIANO DA ERA DIGITAL

Nesta terceira seção enunciamos o significado da fotografia digital no ensino como mediadora de saberes filosóficos, ao passo em que contextualizamos características sociais do aluno, desde a pós-modernidade até a Era da revolução digital.

De alguma forma também já mapeamos as percepções dos alunos, ao menos de forma embrionária, sobre o modo como constroem os TQEF, frente aos desafios de se estudar Filosofia na Era da revolução digital (GABRIEL, 2013), em um contexto de sociedade líquida (BAUMAN, 2001) e hipermoderna (LIPOVETSKY, 2004), gestada desde a crise da pós-modernidade (LYOTARD, 1991), com necessidades de leveza (LIPOVETSKY, 2016) e de participação, percepção e apropriação do seu cotidiano (HELLER, 2016).

Eis porque iniciamos esta releitura antropológica, no tópico 3.1., com a panorâmica atual de uma cultura digital que está posta aí concorrendo na atenção do aluno, sua autonomia, auto exposição, reflexividade e estudo pessoal, onde se apresentam dificuldades na docência de Filosofia no Ensino Médio e qual seria o papel da fotografia digital de uso didático.

Mas no Tópico 3.2. retrocedemos para a modernidade insegura de Lyotard (1991), a fim de conhecermos quando esses alunos entram em conflito de linguagens e logo se tornam, no Tópico 3.3., alunos insatisfeitos e fluidos, segundo a visão do mal-estar da pós-modernidade e da modernidade líquida de Bauman (1998; 2001), até chegarem, no Tópico 3.4., a alunos hipermodernos, leves e ligeiros, conforme Lipovetsky (2004; 2016).

No Tópico 3.5 queremos saber ainda por que esses alunos são, nos dias atuais, ainda mais hipermodernos, com seus dispositivos móveis leves e de acesso e execução ligeiros, por que não dizer também instantâneos ou, já comparando o homem da atualidade com a apropriação da fotografia digital, individualidades e subjetividades, a fim de constatar que não são apenas alunos do cotidiano, a partir das contribuições de Heller (2016), mas alunos fotógrafos do cotidiano.

Chamamos de enquadramentos porque enquadrar é o que fazemos com a câmera, na busca de fazer caber o que queremos fotografar, no visor e na foto. Esta seção antevê o objeto e o sujeito desta pesquisa, discute questões conceituais e sobre o ensino de Filosofia, bem como o lugar da fotografia digital no mesmo; faz um recorte da realidade antropológica, filosófica, histórica, sociológica e tecnológica de como o aluno contemporâneo vem sendo gestado

progressivamente no diálogo do homem com as máquinas, até a sua aceleração da busca e produção individual da informação e de saberes.

Frente à aventura das descobertas em sala de aula, conforme descrevemos na introdução, partimos à procura de entender quem é este aluno, por que fotografa e de que maneira poderíamos trabalhar com esta nova habilidade. Contextualizamos a evolução da sociedade e seu pensamento, sua relação com as máquinas até a contemporaneidade, a fim de saber quem é o aluno de hoje, na participação e percepção do seu cotidiano e enunciar o significado da fotografia digital no ensino como mediadora de saberes filosóficos até a era da revolução digital.

Tal contextualização é fundamental, inclusive porque a fotografia é uma invenção contemporânea, cerca do ano de 1839, portanto do ápice da industrialização e, por assim dizer, testemunha ocular do fim da modernidade e passagem para pós-modernidade, tão controversa, ainda que complementar, como veremos nos autores com quem dialogamos a seguir.

Destacamos que, no surgimento da fotografia, uma nova linguagem se configurava sobre as demais, dentro do próprio universo visual. É nesse diálogo “lyotardiano” dos novos códigos de linguagem, das máquinas industriais, de fazer coisas e substituir os artífices, que surge a máquina que reconstrói a realidade, arrancando-a dela mesma.

Fato é que ao lermos a história e a sociedade estamos igualmente lendo as pessoas desse período. Nosso intuito não é tecer uma definição dessa ou daquela fase histórica; nosso interesse é tão somente extrair características e descobrir de onde ou como elas vêm se constituindo e descrevem as identidades, sobretudo, dos alunos que temos hoje em sala de aula. Assim, nossos alunos não só aprendem a partir da lousa fotografada em sala de aula, porque seja mais rápido fotografar do que escrever, mas fotografam e aprendem novos saberes no cotidiano, fora da sala de aula.

As identidades dos alunos que temos hoje em sala de aula se constituem como o fim atual das configurações pelas quais o homem vem passando. Enquadramos e capturamos um retrato teórico-histórico-temporal, não uma vasta panorâmica dispersa e miniaturizada, mas o que segue é a observação de alguns detalhes, o que naturalmente poderia ser outro recorte teórico, todavia escolhemos estes não para fazer escolhas a quem lecionar ou rotular que tipo de aluno é o nosso e sim constatar para quem lecionamos e como fazê-lo, a fim de enunciar o sentido da fotografia digital no Ensino Médio.

3.1. O aluno de Filosofia na Era da Revolução Digital e saberes mediados pela fotografia

Iniciamos a releitura antropológica a que se propõe esta Seção com a constatação da cultura digital, não raro, aparentemente dividindo a atenção do aluno e problematizando a sua autonomia, autoexposição, reflexividade e estudo pessoal, onde se apresentam dificuldades na docência de Filosofia no Ensino Médio. Nestas constatações apresentamos o papel da fotografia digital de uso didático, como um eixo articulador entre sala de aula, Filosofia e cultura, ou entre ensino/educação e cotidiano.

Falamos de um cotidiano que precisa ser entendido e apropriado para ser vivenciado de forma consciente; e por que não dizer da sua compreensão, capturado? O aluno de hoje, da geração “Y”, imerso na cultura digital, está já imerso nas redes sociais e no uso do smartphone, enquanto a geração do professor “X”, migra da era mecânica e analógica à era digital e virtual da contemporaneidade.

Salvo engano acima, há alunos ainda não totalmente inseridos na era digital e há professores, mesmo com mais anos de carreira, imersos na atual cultura ciber. Não negligenciemos que se tratam de tecnologias da informação e comunicação, comumente popularizadas pela convergência das mídias num único aparato, seja o smartphone ou tablets, do tamanho da palma da mão do seu usuário, permitindo a criação, registro, disseminação e transmigração da informação em outras tantas diversas plataformas, superfícies digitais ou não de reprodução da mensagem, texto, imagem, som ou todos de uma só vez.

O que nos instiga nesta pesquisa é se a aceleração da informação na era digital não acelera também a compreensão dessa informação acelerada, fluente, como destaca Gabriel (2013, p. 03) se usar tecnologias digitais móveis, plataformas diversas em dispositivos variados não alcança as aptidões e possibilita as novas competências e amabilidades dos alunos já imersos na cultura digital.

As tecnologias mudam mais e duram menos hoje em dia. Antes era o contrário, a pessoa passava uma vida e não via a mudança do aparato. A TV, o telefone, hoje mudam várias vezes ao ano que no passado. A pessoa passava uma vida e não trocava esses aparelhos. Hoje suas tecnologias avançam ininterruptamente e tornam seus modelos cada vez mais ultrapassados e competitivos, aumentando cada vez mais os sintomas que, segundo Gabriel (2013) caracterizam a atual revolução digital. É neste contexto de época que emergem os nossos alunos, motivo pelo qual decidimos abordar neste capítulo a pequena trajetória da revolução das máquinas de Lyotard (1991) até o cotidiano de Heller (2016).

Nós criamos as tecnologias e elas nos mudam, segundo Gabriel (2013, p. 09), pois “não há tecnologia neutra”. A autora acrescenta: “[...] No entanto, não adianta em nada discutir ferramentas antes de capacitar o seu uso. Em minha opinião, o principal investimento deve ser feito em pessoas para capacitá-las e educá-las para esse cenário”. Pois bem, é nisto que queremos contribuir com esta pesquisa.

Após a invenção da escrita liberar o homem da tradição oral e de sua necessidade da presença física e material para a constatação da verdade da informação, o conhecimento pode ser propagado para além da pessoa e dos limites de sua presencialidade. Assim o livro e o jornal difundiram largamente a informação. Em seguida, tal fenômeno foi potencializado pela informática e a rede de computadores, vez que a internet e a banda larga aumentam exponencialmente a proximidade entre as pessoas e encurtam as distâncias geográficas. Ademais, em razão do Big Data que gera uma economia da atenção, quanto maior a informação menos a atenção, segundo Gabriel (2013, p. 33):

Esse fenômeno afeta consideravelmente os modelos de educação tradicional focados em informação e conteúdos [...] à medida que os alunos têm acesso ao mar de informações disponíveis, eles se dispersam no meio delas e perdem a atenção. Todavia o problema não é o excesso de informações mas a falta de filtros... o professor era o filtro na educação tradicional, outro filtro é a busca online, outro é o interesse.

Segundo a autora, o professor precisa focar nos interesses dos alunos naquilo que lhes são relevantes. “Assim, os conteúdos educacionais precisam ser repensados em função da participação e do interesse dos alunos de forma a constituir um processo de troca e não mais de mão única”. (GABRIEL, 2013, p. 33). Isto exige repensar a aula a partir dos conteúdos não fragmentados ou de forma enciclopédica, mas da sua relação com as demais áreas de conhecimento e da sua capacidade de busca/descoberta.

Desta forma o PCN+ do Ensino Médio (BRASIL, 2002, p. 49) chama de “perversa ênfase nos conteúdos” se nos planejamentos das disciplinas os conhecimentos a que se propõem não estão articulados às diversas áreas e modos discursivos das outras ciências. Isto corrobora a atual proliferação vertiginosa de conteúdo na internet.

Estamos igualmente na Era da Busca e da Hiperconexão, da proliferação das plataformas de acesso e publicação dos conteúdos, não obstante conjugadas. As tecnologias digitais permitem a sincronidade (web 2.0), não só do acesso, mas da publicação, ou seja, da difusão em tempo real.

Apesar do que foi dito, nossos alunos fazem TQEF à moda tradicional, não compartilham nas redes, mas as suas possibilidades os acompanham e continuam produzindo

fotografias digitais sob a nova perspectiva de imagem e reflexão, de modo que continuam a refletir e demonstrar isto por meio de fotografias.

Os TQEF são trabalhos *off*, não produzidos ou publicados na internet, mas impressos. São apresentados em sala de aula e projetados em projetor digital de slides e entregues, em folhas de papel A4, ao professor. Porém estes alunos são como que híbridos “*on*” e “*off*”, ou melhor são híbridos, como diria Negroponte (1995), híbridos de vida física material e ciberespaço digital.

Por isto, de certa forma, continuam esses TQEF na vida “*on*”, conectados, publicam outras fotos com reflexões filosóficas, fora da sala de aula, independentemente dos trabalhos escolares, em suas redes sociais. Suas fotografias digitais não são apenas *Selfs* ou paisagens e festas, mas tornam-se mensagens e reflexões pessoais.

Mas isto não é a primeira vez em que acontece. As chapas de metal das primeiras fotografias preconizaram as grandes telas de cinema que reuniram pessoas a compartilharem experiências públicas, que se tornaram particulares com o advento da televisão e ainda mais particulares com o computador, mas, sem precedentes, ocorre com os telefones móveis, em termos de interação, compartilhamento público e privacidade, individualmente de qualquer lugar, por qualquer pessoa a qualquer momento (GABRIEL, 2013, p. 68). Uma decisão extremamente individual.

Estamos diante de uma nova panorâmica educacional. Os parâmetros da educação definidos pela Revolução Industrial, até pouco tempo, entram na Revolução Digital e veem a necessidade de que os hábitos das instituições se adaptem aos novos habitats que os alunos ocupam, segundo Gabriel (2013, p. 102), que acrescenta:

Uma das principais mudanças de paradigmas educacionais causadas pelas tecnologias de comunicação e informação é que o modelo de aprendizagem predominantemente focado no professor (one-to-many) passa a ser distribuído (many-to-many) e personalizado (one-to-one). Essa transformação também alavanca a colaboração entre os pares, o que favorece o desenvolvimento da criatividade, inovação e pensamento focado na solução de problemas.

A autor acima destaca a criatividade, como competência em desenvolvimento, também escolhida por esta pesquisa como categoria de análise, portanto de constatação de como a fotografia digital auxilia o aluno na compreensão e apropriação dos conteúdos, bem como seu reconhecimento na vida pessoal e na forma como o discorre.

Isto posto, constatamos que são diversas as percepções dos alunos e as formas de dizê-lo. O que precisamos, segundo Gabriel (2013, p. 108) é de “professores interfaces” frente a um mundo repleto de informação e conteúdo acessível. A autora, embora fale da revolução digital

na educação, ainda salienta que entramos no século XXI com um modelo de professores focados em conteúdo e currículo, e que precisa modificar-se.

Somamos a esta discussão, a exemplo de alguma mudança, ideias já discutidas por Nogueira; Ávila; Santos (2016), quando apresentam a “Fotografia da filosofia: proposta do uso da fotografia na docência da Filosofia no Ensino Médio”, assim como outras questões levantadas por Nogueira; Ávila; Neto (2016) quando elucidam “O caso dos alunos fotógrafos: uma análise de caso da fotografia filosófica”. Estes pesquisadores dialogaram com outros autores aos quais insistimos em repetir suas considerações e acrescentar outras, quando necessário.

De início, Nogueira; Ávila; Santos (2016), partem da atual exposição da imagem pessoal nas redes sociais digitais, o que tem causado inúmeros problemas, em especial quanto ao uso indiscriminado da captura fotográfica. É notório que a imagem pessoal e sua exposição se tornaram tão banais quanto a própria perda de sentido da realidade capturada e repetida infinitamente através da fotografia a esmo.

Mas não é de agora que o mundo é imperativamente visual. É sabido que desde as cavernas do Paleolítico comunicamo-nos com imagens, ou melhor, que imagens são lidas; mesmo uma letra conserva a sua faculdade de ser imagem, reflexo de outra coisa, projeção e representação de um sentido. Ainda que as palavras sejam produtoras máximas de discursos verdadeiros (FOUCAULT, 1999), não se descarta do poder de uma imagem que é poder, se entendida a partir de quem lê.

Santaella (apud SANTAELLA, 2012, p. 15), por sua vez, vai buscar seu conceito sobre imagem na alegoria da caverna de Platão, segundo a qual imagens são sombras e reflexos, portanto, está no domínio das representações visuais (Idem, p. 17). A autora destaca duas conclusões a partir do filósofo: há imagens naturais, pois tudo que existe já é uma representação do mundo das ideias, onde tudo é perfeito e belo e há imagens artificiais, criadas ou recriadas pelas ações humanas e conclui que em ambas há uma reprodução de características reconhecíveis de coisas visíveis.

A escrita, entretanto, recorre às imagens, todavia as imagens nem sempre precisarão da escrita. A não ser que a escrita se converta em fotografia, quando o aluno preferir fotografar a lousa a escrever seu conteúdo no caderno pautado. Há múltiplos leitores, e diversos tipos de leituras, a exemplo dos leitores de cidades que se guiam sobretudo por sinais, propagandas e imagens ampliadas, fotografias etc. segundo Santaella (2012, p. 14):

[...] desde a invenção da fotografia, depois seguida de uma série de meios imagéticos – cinema, televisão, vídeo -, e agora em plena efervescência dos

meios digitais, com suas variadas interfaces – computadores, *desktops*, *iPhones*, *iPhads* -, o ser humano está rodeado de imagens por todos os lados, em cada canto e minuto do seu cotidiano [...] Diante disso, nada poderia ser mais plausível, e mesmo necessário, que a imagem adquirir na escola a importância cognitiva que merece nos processos de ensino e aprendizagem.

No sentido acima, a fotografia já tem um aporte didático nos livros. Porém o uso dela está imerso em ideologias políticas e midiáticas. Como toda imagem, necessita de interpretação e análise, da escola como um todo, gestores, professores, alunos (LINS, 2011, p. 92). Se a intenção da escola for uma educação crítica e eficiente, há de libertar o aluno do pensamento pronto dos livros comerciais e ensinar-lhe a também ler imagens (NOGUEIRA; ÁVILA; CARVALHO, 2017), pois conhecer uma imagem é decifrá-la (NEIVA, 2006, p. 35) e interpretá-la.

Desde que a imagem fotográfica não é o objeto em si, mas a sua emanção, sua memória capturada, já que a câmera fotográfica exerce de certa maneira o papel do órgão sensitivo ocular (SANTAELLA, 2012, p. 72-73), está impregnada da personalidade e intencionalidades de quem a captura.

A autora destaca a importância de, na leitura de uma fotografia, ater-se aos sentimentos, a identificação do motivo-objeto de captura, sentir e conhecer, “pois a significação imanente dos motivos e temas fotografados é inseparável do arranjo singular que o fotógrafo escolheu apresentar” (SANTAELLA, 2012, p. 80). Se ler é interpretar, isto nos interessa em relação à centralidade do aluno em potencializar a sua cidadania pela percepção de mundo.

Dentre as finalidades pedagógicas do filósofo-educador nos PCN+ (BRASIL, 2002, p. 42) está proporcionar ocasiões oportunas a fim de que os alunos desenvolvam “competências e habilidades que os tornem sujeitos autônomos e cidadãos conscientes”. Eis porque há também de ensiná-los a produzir essas imagens e fotografias e a fazer bom uso delas.

Neste sentido reiteramos Campanholi (2012, p. 1), para quem a fotografia é uma dessas tecnologias que auxiliam o aluno “[...] a se tornar dono de suas próprias escolhas e decisões, tornando-o um aluno autônomo”. Esta autora respalda o uso didático de fotos em razão do aumento cada vez mais crescente da produção fotográfica entre os alunos, apostando numa maior possibilidade de interatividade no processo ensino-aprendizagem.

É tácita a popularização cotidiana da fotografia digital, sua utilização no processo de demonstração, visualização e exemplificação de saberes, inclusive sem a necessidade dos conhecimentos técnicos ou profissionais da câmera. Ademais, as mídias digitais têm colocado nas mãos dos alunos, como de toda a sociedade, recursos tecnológicos cada vez mais avançados. Todavia, não raro nossos alunos e professores, mergulhamos raso diante das possibilidades

escolares nas tecnologias que fazemos uso. Esta percepção levou-nos à experimentação dos TQEF. O que adiantamos, percebemos o aluno mais seguro em falar do que fotografou do que daquilo que leu e transcreveu do livro didático ou outra fonte. Constatamos que essa prática tem lhes motivado, como recurso didático, na busca e construção do saber filosófico.

Assim, repensamos também o significado da segunda competência específica da Filosofia, quanto a sua faculdade de representação e comunicação, segundo o PCN+ (BRASIL, 2002, p 47), reiterada pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006. p. 33), que dizem: “ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros”. Isto diz respeito a ampliar o processo da leitura significativa, dos textos de autoria dos filósofos oferecendo textos de diferentes formatos e registros.

Embora o PCN+ (2002, p. 47) não cita fotografias no elenco de outras formas discursivas, refere-se à pintura e cinema, como forma, inclusive, de respeito àquelas produções culturais, bem como experiência do olhar propriamente filosófico, analítico, questionador e reflexivo, a fim de contribuir para uma compreensão mais profunda daquelas produções e desenvolver a competência e a capacidade de articular diferentes referências culturais, filosóficas e diferentes discursos.

Livremente aplicamos estas orientações quanto às produções fotográficas, de notória importância desde a sua invenção em tornar-se testemunha ocular dos grandes feitos e tragédias posteriores. Desde o seu início a fotografia prestou o seu papel crítico à humanidade. Por sua vez, o documento supracitado salienta que olhar filosoficamente diferentes formas discursivas é uma prática comprometida com uma “*leitura transdisciplinar do mundo*” (PCNEM apud PCN+, 2002, p. 48), a ser fomentada pela escola, desde que os diversos conhecimentos disponíveis se interliguem numa rede.

Entendemos que, ao utilizar fotografias, a pedagogia visual lança mão de um recurso sensível e material para auxílio do ensino da reflexão filosófica, o treino do olhar e do pensamento. Assim, a captura do cotidiano em imagens fotográficas possibilita questionar a realidade, até porque, conforme Neiva (2006, p. 39) “a cena vista pelo espectador e a narrativa se interpenetram”. Logo, o uso da linguagem fotográfica pode favorecer o ensino e leitura da filosofia, aproximando-o ainda mais da sua vivência cotidiana, interpelando-a com fotos, quiçá descobrindo novos saberes.

Lembramos que linguagem não é conteúdo, mas os códigos pelos quais se produz um significado a ser interpretado. Ademais, o mundo mudou e a forma de lê-lo também. Segundo McLuhan (1969, p. 219), para quem a era da fotografia supera todas as demais, “Se o alfabeto fonético foi um meio técnico de seccionar a palavra falada de seus aspectos sonoros e gestuais,

a fotografia e seu desenvolvimento no cinema restauraram o gesto na tecnologia humana de registro da experiência”. Para o pai da comunicação o mundo imaginário, da audição pré-alfabética, reencontra sua dinamicidade e sociabilidade pelos efeitos gestuais capturados na fotografia.

Tanto Benjamin (1987) quanto McLuhan (1969) atestam sobre a passagem do texto manuscrito para o fotográfico. A arte, posterior à fotografia, será sua primeira depoente quanto à mudança comportamental da sociedade em razão da reprodutibilidade técnica e surgirão os movimentos e expressões mais sensíveis e suprarreais, mais subjetivos e individuais.

McLuhan (1969, p. 220) fala em um mundo “pré-fabricado”, alheio ao fato de que foi a fotografia que lhe causou esta mudança. Declara que muitos intelectuais do passado não perceberam que o livro se tornara um substituto da indagação, da conversação e da reflexão, nem se deram ao trabalho de refletir sobre a natureza do livro impresso, ao afirmar: “O leitor de livros sempre tendeu a ser passivo, porque este é o melhor modo de ler” (MCLUHAN, 1969, p. 224-225). Para este sociólogo, a atitude passiva não é o que se espera de uma pessoa que saiba ler e escrever, alfabetizada e inteligente.

Em outras palavras, o que ainda nos preocupa já fora anunciado por Nogueira; Ávila; Santos (2016), é a urgência em:

[...] despertar a inteligência do aluno sobre a realidade que o cerca e ajudá-lo a compreender e extrair, de sua experiência cotidiana, as lições e a fazer as pontes necessárias de uma educação para a vida. Esta pode ser uma conquista que encontre na fotografia a sua maior auxiliar.

Estes autores destacam que a fotografia liberta o mundo preso aos livros, focado, mas cabisbaixo e introspectivo, faz olhar para a frente e para os lados, faz testemunhar evidências, além da linearidade “Assim a fotografia de fato transcende o pictórico para captar os gestos e atitudes internas tanto do corpo como do espírito, liberando os mundos da endocrinologia e da psicopatologia.” (MCLUHAN, 1969, p. 229). Nisto a fotografia é uma reflexão do real, mas também do sentimental e do imaginário.

A Fotografia e a Educação são campos do conhecimento que nem sempre andaram juntos, parafraseando Alves (2008), mas quando se cruzam abrem novos caminhos, onde se encontram cada vez mais. Este pesquisador também parte da exposição atual de alunos, desde a mais tenra idade, para dizer que “a escola não pode se furtar de incluir a fotografia em seu repertório e currículo, procurando compreender qual o idioma deste meio e de que forma ele é incorporado pelos alunos” (ALVES, 2008, p. 03). Esta é propriamente a ação/intervenção dos TQEF.

A fotografia é uma forma de olhar o mundo, por isso encontra o seu papel na Educação e sua utilidade didática na escola, não apenas estética ou de registro. Acrescentamos a isto o pensamento “benjaminiano”, necessário ser trazido para as discussões pedagógicas, conforme Lins (2011, p. 95):

Pelo olhar “benjaminiano”, a imagem – como obra de arte, comunicativa ou apenas imagem -, assedia nossa sociedade e traz ideologias embutidas, muito mais sutis que as ideologias subjacentes nas linguagens verbais, por isso é imprescindível reconhecer sua linguagem como científica, se essa for a indicação para que possa ser adotada na educação.

O que é dito nesta pesquisa já vem sendo trabalhado com os nossos alunos. Esta prática vem confirmando a teoria de Lins (2011), de que “utilizando a imagem de uma forma interativa, participativa, reflexiva e crítica, poderá obter resultados para ampliar a interação dentro e fora do universo da escola” (LINS. 2011, p. 92). Assim a imagem apresenta-se no cotidiano da escola de forma emancipadora. Ainda nos acrescenta Campanholi (2014, p. 8), ao justificar tal uso:

Por isso é uma tão importante ferramenta mediadora no processo de produção do conhecimento, visto que numa sociedade cada vez mais visual, o docente aproxima a realidade do conteúdo estudado à realidade do aluno através das fotografias, resgatando, então, o encantamento, a curiosidade, o prazer em descobrir e aprender.

Tratamos aqui de uma metodologia de ensino que escuta o aluno na sua leitura de mundo, suas curiosidades, e se aplica às dificuldades do ensino de Filosofia, sobretudo quanto às motivações discentes e docentes, a fim de que a aula seja mais empolgante, elucidativa e útil (NOGUEIRA; ÁVILA; NETO, 2016, p. 5). Valorizamos a capacidade, segundo Freire (1996, p. 60), que “criamos de inteligir o mundo sobre que e em que atuamos, o que se deu simultaneamente com a comunicabilidade do inteligido. Não há inteligência da realidade sem a possibilidade de ser comunicada”. Estas também são preocupações de todos os professores e algo fundamental ao desenvolvimento do aluno, dizer aquilo que sabe, o que entendeu ou não.

Já escrevemos sobre essas ideias, quando elucidamos “O caso dos alunos fotógrafos: uma análise de caso da fotografia filosófica” (NOGUEIRA; ÁVILA; NETO, 2016). Continuamos preocupados com o alerta de Freire (1996, p. 60): “Um dos sérios problemas que temos é como trabalhar a linguagem oral ou escrita associada ou não à força da imagem, no sentido de efetivar a comunicação que se acha na própria compreensão ou inteligência do mundo”. Um problema que pode ser sanado com a adoção das TIC na Educação.

Desde aquela análise de caso, perguntamo-nos se até mesmo os aplicativos e softwares precisam fazer atualizações, o que dizer da escola, do professor e da didática de ensino? Esta comparação configura-se enquanto sistema, estratégia e método, pois o desenho de planejamento e execução da didática revela que sua técnica também é um programa. A lógica disto apresenta um sistema sequencial a ser executado.

Mas há duas questões que ainda se impõe repetir nesta pesquisa: primeiro como fica tudo isso em relação à disciplina de Filosofia? Quando Siqueira e Ribas (2012) apresentam algumas dificuldades como o filósofo ser visto com preconceito, um alienado da realidade ou um lunático, portador de saber pouco útil. Ainda destacam a superficialidade dos alunos e da preparação do professor, o entra e sai da Filosofia no currículo escolar, entre outras dificuldades comuns às demais disciplinas, inclusive a decrepitude do prédio e a sujeira em sala de aula. Segundo os autores, acima de tudo, parece desmotivar professores e alunos.

A segunda questão nasce justamente desta problemática de dificuldades: e o que motiva professores e alunos ao estudo da Filosofia? É neste ponto que miramos, apesar de certo pessimismo realista dos pesquisadores logo acima. Mas a constatação da cultura da visibilidade em que vivemos, apontada por estes autores, no que discordamos, “não pode ser vista apenas como uma deficiência ou dificuldade do ensino, mas uma oportunidade de reflexão e aplicação pedagógica” (NOGUEIRA; ÁVILA; NETO, 2016, p. 6).

Parafraseamos Keen (2012, p. 181, 201), não precisamos imputar maldade e fugir da cultura digital, da autoexposição social, o que precisamos é administrá-la, pois esta nova sociedade enquanto nos liberta virtualmente dela mesma, nos deixa só, mas desafia a destacarmo-nos da multidão, a pensar e agir por conta própria.

Por isso destacamos que, para a Filosofia, “o maior recurso didático do professor são os próprios filósofos, o modo como despertaram interesse pelas suas teorias e as tornaram essenciais para as suas vidas, para a sua época e posterior” (NOGUEIRA; ÁVILA; NETO, 2016, p. 7). O professor de Filosofia faz um papel semelhante, numa postura maiêutica, quando apoia o aluno para que vença suas dificuldades na inteligência do objeto e aguçamento de sua curiosidade, gratificada pela compreensão alcançada, assim estimulada a continuar buscando, como o processo de conhecer exige (FREIRE, 1996, p. 60).

A aplicação do TQEF é uma intervenção do professor em sua própria sala de aula, vez que a presença pedagógica caracteriza o professor. Não basta, portanto, conhecer o planejamento das Unidades Letivas e os temas da disciplina, precisa conhecer o aluno e sua linguagem. Eis porque defendemos integrar Filosofia às tecnologias, sobretudo a fotografia

digital, por se tornar um diferencial que religue a disciplina à curiosidade, tão presente em ambas.

Mas quem é este aluno? Qual a sua linguagem? Que facilidade é esta de uso dos aparelhos móveis? Aprender com máquinas ou aprender a operar as máquinas, qual a diferença? O aluno tecnológico da atualidade foi antes um aluno da técnica. É isto que veremos a seguir.

3.2. Alunos em conflito de linguagens e em diálogo com as máquinas

Neste Tópico retrocedemos da atualidade digital para a modernidade insegura de Lyotard (1991), a fim de conhecermos quando esses alunos entram em diálogo com as máquinas e ao mesmo tempo em conflito de linguagens com as mesmas e com os demais à sua volta, ou seja, porque passam a pensar e comunicar-se mediados por aparatos tecnológicos.

Não se descure de que a tecnologia é potencializada na Revolução Industrial e a fotografia é filha dessa difusão. A fim de bem entendermos as raízes desses nossos alunos tecnológicos, digitais, fotógrafos, iniciamos a contextualização evolutiva da sociedade e seu pensamento, numa releitura antropológica, segundo as contribuições de Lyotard (1991), com a modernidade insegura em sua relação com as máquinas, sobretudo em consequência da industrialização.

Tais conflitos levarão o homem moderno ao mal-estar pós-moderno, à sua fluidez e insaciabilidade, como veremos na sequência dos demais tópicos desta seção. Consequentemente, este homem é nosso aluno, razão primaz de conhecer as transformações do pensamento pelas quais passou da crise da modernidade até nossos dias.

Interessa-nos que, para Lyotard (1991), a passagem da modernidade para a pós-modernidade é uma mudança de tecnologias e linguagens, das máquinas de operação fabril para as máquinas da informatização, não apenas dos campos dos saberes instrumentais e suas linguagens operacionais, mas das formas de tradução e interpretação, de compreensão de seu funcionamento, de busca de compatibilidade entre linguagens e máquinas.

Esta é a hipótese desse filósofo francês, de que “o saber, muda de estatuto ao mesmo tempo que as sociedades entram na idade dita pós-industrial e as culturas na idade dita pós-moderna” (LYOTARD, 1991, p. 3). Para este autor, tal mudança afeta o saber, a pesquisa e a transmissão, emissão/recepção, de conhecimentos.

Se tal hipótese é uma crítica aos *mass média*, também é uma chave mestra de sua leitura. Algo já toca na pele de nossa pesquisa e dissertação, a saber, as máquinas, não só as informáticas, têm suas linguagens, seus códigos e comandos que precisam ser entendidos. Neste

sentido, elas falam e interagem conosco. Reaprendemos a nos comunicar e isto mudou nossos costumes e a própria moral da sociedade.

O trabalho modifica a cultura e, por sua vez, miniaturizando e comercializando os aparelhos, facilitam e modificam-se as operações de acesso, transporte e exploração dos conhecimentos, conforme Lyotard (1991). Diversas fontes de conhecimento para diversos buscadores em oposição, talvez, a poucos detentores, mas urge a oportunidade de multiplicar os produtores da informação e do conhecimento.

A tecnologia avançou em geral, disseminou saberes e informações, tornando seu acesso cada vez mais fácil e prático. Algo que nem mesmo a prensa de tipos móveis de Gutemberg conseguira, nem substituindo os copistas dos livros, nem os folhetins xilogravados. A máquina deixa de ser apenas operacional para ser informacional. Quanto a isto, para Lyotard (1991, p. 4) é razoável pensar que:

a multiplicação de máquinas informacionais afeta e afetará a circulação dos conhecimentos, do mesmo modo que o desenvolvimento dos meios de circulação dos homens (transportes), dos sons e, em seguida, das imagens (*media*) o fez.

Se foi assim no pós-industrialização de Lyotard (1991), ainda mais hoje, quando Paula e Moreira (2014, p. 01) diz que: “O transporte multissensorial de informações com imagens, sons, textos, mudam a forma de saber e como atua o corpo social”. Ao que parece, a linguagem das máquinas vem se tornando o idioma comum, a linguagem universal e somente por ela será interpretada e interpretará todas as coisas, *sine qua non* haverá comunicabilidade ou saber. Se buscamos o contexto dos saberes de nossos alunos, as reflexões de Lyotard (1991) merecem atenção.

De início a compreensão das máquinas era mais manual, operacional. Aos poucos isto se deu na busca da informação sobre o sistema ou programa de funcionamento das máquinas propriamente criadoras de código, que funcionam com um código sistêmico definido e mais independente do operador.

Aos poucos o operador torna-se mero espectador do funcionamento da máquina, um vigilante ou admirador de seu processo; até desejar-lhe imitar a performance, o desempenho, a eficiência, na ânsia de continuar necessário nas linhas de produção ou deter algum poder de execução, no medo e necessidade de dividir espaço e oportunidade com as máquinas, até que se submeta a servir-lhes.

O homem pós-moderno, portanto, constitui-se aprendendo uma nova forma de comunicação e de relação, a das máquinas e seus códigos, sua forma de operar, utilizando as

novas ferramentas dessas “máquinas-intérpretes”, como as nomeia Lyotard (1991, p. 4). Para este autor, o progresso da sociedade depende da capacidade da mesma sociedade de interpretar seus códigos, suas informações e seus mecanismos de difusão, destarte, de convivência. Não apenas entre seres humanos, mas homens e máquinas, donde nossos alunos emergiriam.

Um saber, por assim dizer, mecânico. Um saber que pode ser produzido, comprado, vendido, um saber bitizado, codificado e decodificado, *input-output*, de entrada e saída de dados. Um saber acessível, aparentemente democratizado, vez que quebra paradigmas de poder, mas instaura outros paradigmas, até tornar-se moeda lucrativa de troca.

O maquinário pulverizado na sociedade industrial soma-se ao cenário de necessidades de difusão comunicacional e dá início à era da informação, logo, da informática, onde máquina e informação tornam-se a mesma coisa (Lyotard, 1991).

Segundo Paula e Moreira (2014, p. 02), onde o Estado não é o único detentor do poder, mas sim as grandes corporações, “o saber se torna o grande objeto de poder, pois agora o saber gera lucro”. Para estes autores, quanto mais desenvolvido for o Estado ou a empresa, mais investem em conhecimento e adquirem poder. Tornam-se o centro de busca da informação e os modeladores dos saberes e fazeres. É lucrativo para o Estado que o jovem seja mantenedor desse *status quo*.

Em seu turno, McLuhan (1972), em seu livro *A Galáxia de Gutemberg*, defende que foram os meios de comunicação que revolucionaram a humanidade e teceram a sua história. Em sua tese *O meio é a mensagem* afirma que, além da sua utilidade, as coisas possuem uma operacionalidade.

O modo de fazer com o aparato ensina um comportamento a partir de sua usabilidade. Tal uso é o próprio código e mensagem do aparelho. Esta operação é o que se aprende a fazer, todavia, e sem perceber, antes também se aprende a pensar com o aparato. Assim foi com o tacape pré-histórico, é assim com as atuais tecnologias da inteligência, segundo Levy (1990), aquelas que nos ajudam e fazem pensar ou até mesmo pensam por nós. Grosso modo, assim o será com qualquer extensão técnica do homem.

Essas discussões em torno de Lyotard (1991) e McLuhan (1969; 1972), das máquinas e sua técnica, ressaltam que não podemos separar o desenvolvimento humano do desenvolvimento das técnicas, de como são utilizadas para a transformação da natureza, cultura, sociedade etc. e do próprio homem, logo revelam muito sobre o aluno e seu *modus operandi*.

A técnica é o meio criativo pelo qual o homem exerce a sua inteligência e capacidade de criar e recriar o seu ambiente e relações. Mas as técnicas não são puramente performáticas, não revelam apenas desempenho, mas, como afirma Lévy (1990, p. 7) modificam também nossa

maneira de pensar, a exemplo das telecomunicações e da informática, o que casa perfeitamente com aquilo que defenderemos em nossos alunos, a sua necessidade de fazer ao seu modo.

Outra ideia nos interessa sobremaneira, quando Giddens (1991), assim como Lyotard (1991), chama-nos a atenção para o novo ambiente que se configura a partir do novo diálogo travado entre ciência e tecnologia. Giddens (1991, p. 57) afirma:

A indústria moderna, modelada pela aliança da ciência com a tecnologia, transforma o mundo da natureza de maneiras inimagináveis às gerações anteriores. Nos setores industrializados do globo — e, crescentemente, por toda parte — os seres humanos vivem num *ambiente criado*, um ambiente de ação que, é claro, é físico, mas não mais apenas natural.

Esse mundo criado, não natural, é um início do mundo supra real da virtualidade e da realidade aumentada, sempre presente na sociedade e ultimamente manipulado ideológica e politicamente por simulacros e simulações (BRAUDILHARD, 1991). As abstrações mentais que os contos ao redor da fogueira faziam fluir a imaginação de um grupo deu lugar às fantasias individuais que o livro oportunizou. Mas nada se compara ao mundo sobrenatural da realidade virtual.

É neste mundo performático que vivem nossos alunos ainda em fase de descoberta, de vislumbre e de tentativas de diálogo e entendimento com as máquinas. Muitas vezes as usam sem entender o estão fazendo consigo.

Aprofundamos ainda mais essa discussão, ao repetir que a ciência não respondeu a todas as questões as quais se arrogou ter as respostas, como muitos já disseram, mas que tal celeuma deu vazão aos problemas de linguagens e de sentido, como se todo enunciado científico devesse ser considerado como um "lance" feito num jogo sistêmico, onde falar fosse combater, no sentido de jogar, isto nos diz Lyotard (1991, p. 17).

Neste sentido, é crucial ‘jogar’, na participação desse mundo, reconciliação entre o ambiente criado e o natural. Nesse jogo de assertivas, a sociedade se apresenta autocrítica, porém, dividida em si mesma, “não é um todo homogêneo” (LYOTARD, 1991, p. 23). No jogo da sociedade o homem-aluno encontra-se em conflito de linguagens, porque em conflito de códigos, de identidade (emissor-receptor) e de mensagem, conteúdos e saberes. Sua autocrítica.

Na verdade, para o autor, somos uma massa composta de átomos individuais lançados aleatoriamente num absurdo movimento browniano, como que partículas a se chocarem umas com as demais presentes num mesmo lugar. Assim o autor se refere à busca de sentido e segurança, já que a certeza da ciência foi refutada pela popularização das novas informações. Cada um pode adquiri-las, numa sociedade informatizada, sem o parecer científico-positivista.

Mas ninguém se engane, tais embates não indicam isolamento individual. Pelo contrário, o *selfe* está em movimento, segundo Lyotard (1991, p. 28), “mais móvel do que nunca”, ainda que entre os nós das redes sociais, por onde passam mensagens de diversas naturezas. O *si* mesmo está sozinho, mas não está isolado, está enlaçado, nó a nó, numa rede complexa de relações e de busca de informações e conhecimento.

Ao tratar a linguagem científica e a das máquinas como um jogo onde são necessários “lances”, Lyotard (1991, p. 31) ressalta a igual importância em agravar o movimento dos átomos que se lançam uns aos outros, a fim de desorientá-los ainda mais, de modo a conduzir um “golpe”, um novo enunciado que não seja esperado.

É mister golpear também o programa, um novo enunciado que seja o contragolpe da narrativa a que se envolve, tanto o emissor quanto o receptor. Um golpe, diríamos, no canal, no próprio meio, no objeto com seus códigos. Quiçá atinjamos a compreensão final da mensagem; quiçá a fotografia digital se preste a essa tacada no sistema educacional.

O jogo do qual queremos participar é o jogo da didática e do ensino. Vejamos o que nos diz Lyotard (1991, p. 46) sobre a didática:

Ela é diferente do jogo dialético da pesquisa. Resumindo, seu primeiro pressuposto é que o destinatário, o estudante, não sabe o que sabe o remetente; com efeito, é por esta razão que existe algo a se aprender. Seu segundo pressuposto é o de que ele pode aprender e tornar-se um *expert* da mesma competência que seu mestre. Esta dupla exigência supõe uma terceira: existem enunciados a respeito dos quais a troca de argumentos e a administração das provas que formam a pragmática da pesquisa são consideradas como tendo sido suficientes e que podem assim ser transmitidas de saída a título de verdades indiscutíveis no ensino.

Agora vejamos o que nos diz Lyotard (1991, p. 46) se o professor for também um pesquisador:

Em outras palavras, ensina-se o que se sabe: eis o *expert*. Mas, à medida que o estudante (o destinatário da didática) melhora sua competência, o *expert* pode colocá-lo a par do que ele não sabe mas busca saber (se pelo menos o *expert* for, por outro lado, um pesquisador). O estudante é assim introduzido na dialética dos pesquisadores, isto é, no jogo da formação do saber científico.

Logo, o ganho deste jogo em nossas instituições de ensino é despertar o espírito científico do pesquisador, aluno e professor, da busca da confirmação das afirmações e do próprio conteúdo que julga saber, pois, conforme Schleiermacher (apud LYOTARD, 1991, p. 61) “não existe capacidade científica criadora sem espírito especulativo”. Este é mais humanizador que o espírito competitivo das performances de desempenho mecanizado, pois as

pessoas são influenciadas pela performance das máquinas e também elas ingressam nessa disputa performática.

Vale destacar que a subjetividade em Lyotard (1991) é fruto de uma individualidade atômica, de seres isolados e fortemente competitivos, chocando-se uns contra os outros. A sociedade pós-moderna, comentam Paula e Moreira (2014, p. 05), torna-se “uma sociedade formada por indivíduos fortemente competitivos, em constante conflito, ocorre então uma dissolução do corpo social em uma sociedade composta por átomos estritamente individuais”. Certamente, não se refere aqui ao estado de natureza, no sentido “hobbesiano”, de lobos de si mesmos.

Reiteramos que, se outrora a modernidade nascia criticando o pensamento legitimado pela teocracia eclesial, a pós-modernidade nasce no exato momento em que o próprio conhecimento científico é questionado pela multiplicidade de informação que ela mesma criou. Por isso o conflito de que falamos diz respeito aos saberes adquiridos para conviver na sociedade atual.

Na realidade, o que buscava o homem da pós-modernidade é o mesmo que buscamos neste problema didático, a identidade do sujeito aluno, indivíduo em sua subjetividade e autônomo em sua inteligência, percebendo e apropriando-se de seu cotidiano, expressando-se e sendo compreendido. Enquanto sujeito de si mesmo “sua epopeia é a de sua emancipação em relação a tudo aquilo que o impede de se governar a si mesmo” (LYOTARD, 1991, p. 64). O sujeito é um ser que se auto governa, um livre que liberta, portanto que busca libertação para si mesmo e de tudo que o impede desse ato fundamental: governar-se.

A autonomia da vontade é a finalidade do saber. Esta é a agonia do sujeito e do aluno pós-moderno, todavia já prenunciado pelo iluminismo kantiano. Para Kant (2005, p. 70) os homens esclarecidos são aqueles que deixam a sua menoridade, deixam sua incapacidade de usar o próprio entendimento e de se guiarem por conta própria. Para o filósofo os homens são culpados de sua menoridade. Por isso não nos referimos ao conflito com os demais, todavia ao conflito do aluno consigo mesmo, sobre o que sabe e sobre a validade de sua utilidade.

Destacamos igualmente, não foram apenas os bens e serviços que entraram em fruição com o desenvolvimento das técnicas e das recentes tecnologias. Tanto o grande relato perdeu sua credibilidade quanto o indivíduo que se emancipava também caiu no turbilhão das águas e foi levado pela correnteza dos bens de consumo, onde as coisas definem as pessoas e suas capacidades técnicas lhes fazem mais importantes e necessários. Até aqui entendemos que as pessoas se definem, bem como o seu papel na sociedade, pela sua capacidade de diálogo com as máquinas.

São importantes as pessoas que interpretam as máquinas. Segundo Lyotard (1991, p. 84) “A relação entre ciência e técnica inverte-se”. A técnica então passa a fazer ciência e a determinar a realidade; dizer quem somos. O saber se reconfigurava onde o ensino seria ameaçado, ou seja, no desempenho. Simplesmente aprender a fazer e não a saber, fazer. Assim afirma Lyotard (1991, p. 92):

Na medida em que os conhecimentos são traduzíveis em linguagem informática, e enquanto o professor tradicional é assimilável a uma memória, a didática pode ser confiada a máquinas articulando 'as memórias clássicas (bibliotecas, etc.) bem como os bancos de dados a terminais inteligentes colocados à disposição dos estudantes. A pedagogia não sofrerá necessariamente com isto, pois será preciso apesar de tudo ensinar alguma coisa aos estudantes: não os conteúdos, mas o uso dos terminais, isto é, de novas linguagens, por um lado, e, por outro, um manejo mais refinado deste jogo de linguagem que é a pergunta: onde endereçar a questão, isto é, qual a memória pertinente para o que se quer saber?

A nossa discussão está em torno do ensino refinado deste jogo de linguagem. Está ainda mais na linha da usabilidade, logo, do sentido ao uso que fazemos do aparato e qual o significado que damos ao que fazemos com ele, sua condição de mediador, a fotografia digital mediando a Filosofia e seus saberes.

Não investigamos a técnica performática do *input-output* (entrada e saída de dados), do saber fazer e do desempenho das competências e habilidades profissionais, muito menos as suas origens, enquanto aparato tecnológico, mas as percepções e os sentidos que lhe damos sobre os saberes e conteúdos letivos, ou seja, os seus significados e representações. Logo, não apenas do que diz o professor e o livro didático, mas também daquilo que pensa o aluno e do que quer dizer com a sua fotografia.

Não obstante, precisamos conhecer o jogo de linguagens das máquinas, das tecnologias, da informática, não o como simplesmente, o que já seria uma descoberta incrível, mas o para quê, repleto de novas possibilidades. Até porque, como assevera Deleuze e Guattari (2007, p. 31):

Uma sociedade se define por seus amálgamas e não por suas ferramentas. [...] a tecnologia erra ao considerar as ferramentas nelas mesmas: estas só existem em relação às misturas que tornam possíveis ou que as tornam possíveis.

Isto nos impõe ainda mais preocupar-nos com a mistura de que falam esses filósofos: mistura de corpos, homem e coisas. Notadamente, há uma nova configuração nas relações do cotidiano, de compreensão e resposta estética na vida pós-moderna.

Conforme Raban (apud HARVEY, 1992, p. 15) não se trata de que a cidade esteja sendo vítima de “um sistema racionalizado e automatizado de produção e consumo de massa de bens materiais”, mas “principalmente da produção de signos e imagens”. Estes novos signos são fruto da mistura dos corpos, homens e máquinas. Ler esses signos, produzir imagens é comunicar-se, informar-se e ser capaz de gerir-se, mover-se na sociedade atual, algo que precisamos saber fazer com nossos alunos.

A importância de se estudar com fotografias reside no fato de que ela ajudou a definir o mundo pós-moderno e tornou-se uma das linguagens mais usuais, até mesmo que a escrita, pois ela propagou a era da supremacia da imagem em vez das letras ou do discurso com frases. Sobre isto Harvey (1992, p. 32) complementa:

[...] um fascínio pela técnica, pela velocidade e pelo movimento, pela máquina e pelo sistema fabril, bem como pela cadeia de novas mercadorias que penetravam na vida cotidiana, provocou uma ampla gama de respostas estéticas que iam da negação à especulação sobre possibilidades utópicas, passando pela imitação.

Esta afirmação torna-se uma preocupação sobre a imposição pós-moderna da imagem em detrimento da escrita, segundo Harvey (1992, p. 85) que diz: “[...] ao que parece, a realidade está sendo moldada para imitar as imagens da mídia”. Todavia, esse jogo de linguagens, não é visto com tanta desconfiança por Lyotard, mas de relações e misturas onde se encontra o papel fundamental da imaginação, “esta capacidade de articular em conjunto o que assim não estava” (LYOTARD, 1991, p. 93). Entretanto, estes autores concordam quanto a velocidade com que se dão essas mudanças, assimilações ou simulações.

Tal enunciado é fundamental para a compreensão do aluno, na perspectiva pós-moderna de Lyotard e para nosso pressuposto didático com uso de fotografias digital. A afirmação a seguir antecipa, inclusive, algumas conclusões as quais chegaremos ao final desta dissertação. Assim nos provoca Lyotard (1991, p. 94):

O aumento de eficiência, de competência igual, na produção do saber, e não mais em sua aquisição, depende então finalmente desta "imaginação", que permite seja realizar um novo lance, seja mudar as regras do jogo. Se o ensino deve assegurar não somente a reprodução das competências, como também seu progresso, seria preciso em consequência que a transmissão do saber não fosse limitada à de informações, mas que ela comporte a aprendizagem de todos os procedimentos capazes de melhorar a capacidade de conectar campos que a organização tradicional dos saberes isola ciosamente. A palavra de ordem da interdisciplinaridade [...].

De que forma então ensinaríamos nossos alunos a ler o que as máquinas dizem, desde seus códigos, uma vez que para Lyotard (1991, p. 114) “o sistema apresenta-se como a máquina

de vanguarda atraindo a humanidade, desumanizando-a, para tornar a humanizá-la em outro nível de capacidade normativa”? A realidade em que se vive não estaria dentro de si, mas fora. Não a construímos, mas a desenvolvemos, é desumanizadora e alienante neste sentido.

A humanização do sistema é uma desumanização e uma reumanização normativa, sistêmica, programática do homem que tende a reconfigurá-lo a partir da linguagem, manipulada pelos novos aristocratas, os tecnocratas e seus programadores. Estes tecnocratas criam um sistema perfeito, a máquina. Ela equilibra o conhecimento científico quando arbitra o jogo e ao mesmo tempo o vence, como quem manipula os jogadores. Na sociedade tecnocrata a satisfação vem pela eficiência performática.

Como a satisfação pós-moderna vem pela eficiência da performance do aparato tecnológico, a satisfação do indivíduo tecnocrata, do autômato tecnológico, vem pelo desempenho e utilidade deste ou daquele aparelho. Um grande prejuízo para a Filosofia que, não raro, é deixada de lado por estes investidores e operadores (Flusser, 1985), que não se preocupam com o que está acontecendo com o homem, com o ser e seus intentos, mas com o uso dos seus inventos.

Onde fica a pedagogia neste contexto, quando também ela usa recursos didáticos tecnológicos, ou quando o professor, o *expert*, usa esses aparatos sem se preocupar com o que eles estão fazendo com os seus alunos, mas apenas com o que os seus alunos fazem com eles? A pedagogia sempre terá o que ensinar, mas sua reforma, ou agonia, vai além do *on/off* dos aparelhos, perpassa por entender e ensinar a linguagem e o uso dessas tecnologias. Isto implica no que fazem conosco e nas infinitas possibilidades de informação e comunicação que as TIC carregam em si.

Em especial as possibilidades de uso da câmera fotográfica acoplada ao um smartphone ou não, atinge na mosca do nosso objeto de pesquisa, o uso da fotografia digital na mediação de saberes filosóficos no Ensino Médio, a partir do olhar dos alunos, não apenas o registro em fotos, mas a especulação do que ela pode fazer por eles e pela Educação.

Do que dissemos até aqui, estamos de acordo com Lyotard (1991) e com Paula e Moreira (2014, p. 16) de que “pós-modernidade é caos, inconstância, catástrofe, agonia, mal-estar, onde tudo que “é” agora, em seguida já não “é” mais. Este é o ponto onde o determinismo cai”. Inaugura-se então a geração das ideias totalmente novas e da formulação de lances inesperados. Esta é a insatisfação e angústia da qual Bauman (1998), em seguida, continuará a partir de Lyotard (1991).

O homem pós-moderno é sobretudo um ser em conflito, porque o homem é um ser insatisfeito, tenso, tendencioso e agoniado, inapreensível, escorregadio e fluído, segundo esses

autores. Para Lyotard (1991), pós-moderno está relacionado à crise dos relatos e ao estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos de linguagem da ciência, da literatura e das artes, a partir do final do século XIX.

Um momento de crise sobre a já antiga forma de se dizer as coisas, de ver e relacionar-se com o mundo e com as pessoas à nossa volta, mais distantes ou mais próximos, não importa, uma vez que nem espaço nem tempo se definem, senão em relação mútua, porém um interferindo no outro em eterno conflito “heraclítico”, entre o devir e a luta dos opostos, onde o aqui se define pelo agora e vice-versa e esses pelo porvir, ainda mais escorregadio que antes, como nos mostra Bauman (1998; 2001) a seguir.

3.3. Alunos insatisfeitos, inapreensíveis, moventes e fluidos

Os alunos em conflito de linguagens logo se tornam insatisfeitos e, conseqüentemente inapreensíveis e fluidos, segundo a visão do mal-estar da pós-modernidade e da modernidade líquida de Bauman (1998; 2001), como apresentamos neste Tópico.

Como vimos acima, a passagem da sociedade mecanizada para a informática gera o conflito de linguagens, uma das características de quem vai se tornar o aluno contemporâneo, segundo apresentamos acima. Entretanto o aluno em gestação ainda se tornará insatisfeito e fluido, segundo nos apresentam as ideias de Bauman (1998; 2001) que discutimos a seguir.

Se para Lyotard (1991) o conflito humano era de linguagem e interpretação, da detenção do saber pela ciência e sua popularização pelas máquinas, centrais de informatização, para Bauman (1998, p. 17) “Nenhum de nós pode construir o mundo das significações e sentidos a partir do nada: cada um ingressa num mundo “pré-fabricado”.” Pois essa tensão está na base das discussões e percepção do mundo.

É dessa forma que Bauman (1998) apresenta o palco do senso comum, onde a natureza e a ciência digladiam, jogam suas cartas, mexem suas peças, onde o conhecimento é disseminado, onde sabe mais quem souber operar computadores. Se a disputa da ciência, portanto do saber, com as novas linguagens das máquinas comunicacionais nos interessa, em razão do uso didático da câmera e suas fotografias, igualmente toca na alma dessa dissertação o conhecimento já presente no mundo do aluno e do mundo por ele conhecido.

Outrossim, é de lá do senso comum, do cotidiano de todos nós que nasce o senso científico e o senso filosófico. O lugar epistemológico da educação, do saber por excelência e as suas representações (FOUCAULT, 1999), do mundo, da natureza e do cotidiano. Lugar das sacadas fotográficas para confecção dos TQEF.

Outrossim, há sabedoria no senso comum, algo tácito, do "fundo de conhecimentos à mão", isto que está aí, está posto, é notório, “essa sabedoria de senso comum que todos nós recebemos”, para usar as palavras de Bauman (1998, p. 17), pódio das suposições, das perspectivas mútuas. Sobre isto nos esclarece Bauman (1998, p. 17-18), ao dizer:

Aquilo em que acreditamos sem pensar (e, acima de tudo, enquanto não pensamos a respeito) é que as nossas experiências são *típicas* - ou seja, que quem quer que olhe para o objeto "lá fora" vê "o mesmo" que nós, e que quem quer que aja obedece "aos mesmos" motivos que conhecemos com a introspecção.

As perspectivas recíprocas, a “permutabilidade de pontos de vista”, a “subjetividade compartilhada”, quer dizer, aquilo que todos, vendo, entendem a mesma coisa, o consenso. Quando falamos de alunos que interpretam o seu cotidiano, que lê nele os saberes filosóficos de um assunto de sala de aula, dizemos que ele usa esse senso comum, um tipo de perspectiva social (FOUCAULT, 1999) suas convenções e conhecimentos assimilados como código de seu discurso para se fazer entender ou para explicar o que entendeu.

O aluno fotógrafo parte de seu conhecimento comum das coisas para falar de novos saberes aprendidos na disciplina de Filosofia. De alguma forma quebra paradigmas da luta agonizante ou do jogo entre a sabedoria do senso comum e a sabedoria senso filosófico. O que pareceria uma desestrutura do pensamento, da linguagem ou da sociedade, desde os novos e inesperados lances, que propunha Lyotard (1991), choques de átomos flutuantes e fulcrais passa a ser a nova ordem das coisas.

Em sua vez, Bauman (1998, p. 20) define a (pós) modernidade como “a época, ou o estilo de vida, em que a colocação em ordem depende do desmantelamento da ordem "tradicional", herdada e recebida; em que "ser" significa um novo começo permanente”. Logo, não só o lugar epistemológico do conhecimento, mas também do sujeito desse conhecimento é realocado. Ser, portanto, significa recomeçar permanentemente. Ser é reinventar-se e ressignificar as coisas. Razão pela qual insistimos em deixar que nossos alunos revisitem seu cotidiano com saberes filosóficos e com câmeras nas mãos.

Para este sociólogo e filósofo polonês, confiar na tradição e nas grandes narrativas, no orgulho da própria linguagem científica que prometia libertar o indivíduo da identidade herdada é justamente o grande engano, pois descarta a identidade como tal, o dado inalienável de se ter uma identidade, fato que, para Bauman (1998), todo homem é no fim, de certa forma, um estranho social.

A sociedade produz os estranhos e causa-lhes o mal-estar que se diz vitimada, para puni-los, num ciclo vicioso de geração e desprezo ou, se preferir, segundo Foucault (1987), de autovigilância e de autopunição, princípio de todas as prisões que encarceram os homens. O mesmo mal-estar também presente no indivíduo o impulsiona a seguir livre (BAUMAN, 1998) a não se prender, a não esperar pelas seguranças do Estado ou da religião.

O nosso aluno, à luz de Bauman (1998), configurava-se um ser angustiado, autônomo, enquanto a sociedade moderna usava a estratégia de assimilação, por um lado, de tornar a diferença semelhante e, por outro lado, a estratégia da exclusão, de vomitar os estranhos, os diferentes. Não tanto no extremo de intolerância assim descrito, mas na coexistência pragmática e utilitarista, funcional, de viver com o estranho e com o diferente.

O que acabamos de dizer, Bauman (1998, p. 30) chama de pós-modernidade. Para este autor, o projeto de modernidade “Só transformou a identidade, que era questão de atribuição, em realização - fazendo dela, assim, uma tarefa individual e da responsabilidade do indivíduo”. A identidade não é mais uma identificação, mas uma realização e responsabilidade pessoal, uma busca incansável, uma trajetória, um combate, se consideramos a etimologia grega do termo *agonia*.

Desta vez não seria nem a força do Hércules mitológico nem o fogo do titã Prometeu quem salvaria a humanidade, mas “era a volúvel escolha individual que precisava inventariar sua vida [...]” (BAUMAN, 1998, p. 32). Um projeto maior do que si mesmo, uma tarefa individual, com qual Bauman (1998, p. 36) compara à captura de fotografias, ao dizer: “Como tudo o mais, a imagem de si mesmo se parte numa coleção de instantâneos, e cada pessoa deve evocar, transportar e exprimir seu próprio significado, mais frequentemente do que abstrair os instantâneos do outro”.

Não se trata mais, portanto, de uma construção de identidade linear, gradual como nas linhas de montagem das fábricas, mas de uma contínua sucessão de recomeços; formas instantaneamente sobrepostas que facilmente desmoronam. Bauman (1998, 36-37) diz mais:

Essa é a identidade que se ajusta ao mundo em que a arte de esquecer é um bem não menos, se não mais, importante do que a arte de memorizar, em que esquecer, mais do que aprender, é a condição de contínua adaptação, em que sempre novas coisas e pessoas entram e saem sem muita ou qualquer finalidade do campo de visão da inalterada câmara da atenção, e em que a própria memória é como uma fita de vídeo, sempre pronta a ser apagada a fim de receber novas imagens, e alardeando uma garantia para toda a vida exclusivamente graças a essa admirável perícia de uma incessante auto-obliteração.

Tal qual o instantâneo fotográfico e a sucessão de negativos dos rolos de filme no cinema, a vida e o ser individual também mudam. A escola também passou da fase da memorização para a de escrita e depois de leitura e, na Escola Nova, prioriza a leitura antes da escrita (NOGUEIRA; ÁVILA; CARVALHO, 2017b). Contudo, isto não foi uma sacada puramente pedagógica, mas de passagem de sentido de tempo e espaço, mundo e vida. Estas são algumas das incertezas pós-modernas que, no entendimento de Bauman (1998, p. 36), é viver “sob condições de esmagadora e auto eternizante incerteza”. Inevitavelmente, há outro perfil de aluno em gestação.

Bauman (1998) ainda se refere aos escritos de Baudrillard (1991) sobre essa implosão de opostos na busca do sentido. Mas não esqueçamos de Platão (2000), o primeiro a referir-se ao mundo presente como carente de sentido, como representação de um mundo distante, como simulacro da realidade; um mundo de aparência que precisa ser descoberto, interpretado, ressignificado, onde nossos alunos gravitam insatisfeitos.

Um mundo que trai os sentidos e engana, um mundo que reclama ser lido e compreendido, “entre o normal e o anormal, o esperável e o inesperado, o comum e o bizarro, o domesticado e o selvagem - o familiar e o estranho, "nós" e os estranhos”, segundo Bauman (1998, p. 37). Lado a lado, realidade natural e realidade simulada, anuviam-se onde se diluem as diferenças. Assim o homem-aluno se contextualiza o em construção à luz de Lyotard (1991) e Bauman (1998, 2001).

Além do que foi dito, encontramos diversas situações onde nasce a insatisfação moderna. A propósito, insistimos em a pós-modernidade iniciar no fracasso das esperanças da modernidade, de modo a Bauman (1998, p. 100) declarar a sua insatisfação e decepção nas promessas não cumpridas da modernidade, como segue:

Basta de revoluções para acabar com todas as revoluções. Basta de se estender em direção ao doce futuro, que fica amargo no momento em que se torna presente. Basta de reis filósofos. Basta de salvação pela sociedade. Basta de sonhos acerca de identidades que não são – sonhos que estragam o contentamento de definições que são.

Há um doce sabor de vingança da pós-modernidade em destruir o que a modernidade se propôs quanto ao medievo, um certo retorno de vingança das estruturas rompidas na modernidade, *déjà vu* que, a seu modo, a hipermodernidade subsequente fará o mesmo com a pós-modernidade, como veremos mais adiante.

Em meio a toda esta confusão pós-moderna, destaca-se o papel do filósofo como um sintetizador e intérprete, na tentativa de simplificar o complexo e revelar seus sentidos, “desde

que o tenham”, conforme Bauman (1998, p. 106), um *expert* capaz de “furar as paredes - “desconstruí-las”, “decompô-las” - para ver o que elas escondem.” Esta é a expertise do filósofo, olhar por dentro da fechadura, mirar e observar com atenção. Não obstante é o papel do estudante de Filosofia.

Vale então deixar que o próprio Bauman (1998, p. 106-107) nos explique o seu conceito de filósofo. Diz o autor: “Costuma-se, comumente, medir a grandeza dos filósofos por sua destreza em ligar umas às outras as coisas pendentes, em concluir discussões, em pronunciar vereditos que resumem um ar de finalidade e, no mais, levar a filosofia a um fim”. O filósofo, portanto, seu conceito de filósofo, parte da explicação de dois tipos de filosofia.

A primeira filosofia é dirigida para Tântatos, à semelhança do *Dasein* “heideggeriano”, o homem como um ser para a morte, ao ensaio da própria extinção, tendo o fim como a sua realização, como se nada mais pudesse ser dito ou nada do ainda não dito merecesse voz, como se já tivéssemos todas as respostas e mais nenhuma pergunta. Aparentemente conformista. Assim seriam nossos alunos.

A segunda é a filosofia dirigida para o Eros libidinal, que se realiza em sua insaciabilidade, perpétua irrealização, em fazer mais perguntas ou em temer respostas definitivas mais do que recear não as ter respondidas. O filósofo da filosofia do irrealizável, alegra-se mais com as perguntas do que com as respostas. Aparentemente insatisfeito. Estes são os alunos que pretendemos.

Há, contudo, certa ausência da filosofia nas práticas vivas, no intuito de ignorar-lhe a presença ou negar-lhe as credenciais. Embora a presença da filosofia hoje não o seja como na filosofia moderna, do pós-medieval, conforme Bauman (1998, p. 109), “essa experiência é desde o princípio significativa, interpretada, compreendida pelos impregnados dela - essa significação, interpretação e compreensão é seu modo de ser”. Portanto, uma realização filosófica, tal qual esperamos para os nossos alunos.

Uma nova filosofia, debruçada sobre o não visto, sobre o ignorado pela sua irrelevância e pela sua fugacidade; talvez debruçada no detalhe “benjaminiano”, onde se encontram a verdade e seus vestígios (ECO; SEBEOK; 1983) ou no cotidiano “sartreano”, incansavelmente repetitivo.

Vale acrescentar o que diz Bauman (1998, p. 109): “O problema, porém, é que apenas sob certas condições, mesmo quando mais ubíquas e teimosamente presentes, as coisas realmente se tomam “evidentes”.” O obscuro deve ser notado, o óbvio e o obtuso precisam continuar chamando a atenção; o evidente carece de ser questionado. Justificamos assim as atividades de Filosofia com fotografias.

É nesse contexto de pós-modernidade que nasce a fotografia. O homem pós-moderno se encontra com a fotografia e lhe reconhece um instrumento que traduz os seus anseios de ver o não visto, de perpetuar-se em ser lembrado, expor-se, ser reconhecido, ao menos o seu novo estilo de vida imediata, objetiva, curiosa e instigadora, de individualidades em construção e carente de identidade, de imagem e projeção, impulsionado pelos avanços nas ciências e nas artes que a antecederam e culminaram no invento do daguerreotipo, em 1839.

Em sua evolução, uma câmera fotográfica não faz apenas fotos, mas diz coisas, revela conhecimentos, interpreta mistérios, não só do visível e do presente imediato, mas do invisível; não só do escondido e despercebido, mas do céu. Fotografia e instantâneo ainda são sinônimos. Fazer um instantâneo já se referiu a fazer uma foto. Mas a noção de instantâneo precede a fotografia.

Bauman (1998) chama a atenção sobre tal noção de instantâneo a partir da *destemporalização do espaço social*. Refere-se à projeção do espacial, conceito contemporâneo do contínuo do tempo. Segundo esse autor, a “reapresentação da heterogeneidade como série ascendente de períodos de tempo, talvez tenha sido o mais notável e também possivelmente o mais fecundo aspecto da mentalidade moderna” (BAUMAN, 1998, p. 110) e, conseqüentemente, do aluno contemporâneo.

A noção de tempo passou por uma transformação metafórica e recebeu, conforme Bauman (1998) características que só o espaço possui, a relação espaço/tempo que trata da noção de tempo atualizado como obsolescência do futuro, brevidade do instantâneo e do imediato, sem frente e sem trás, sem futuro e sem passado, mas o aqui e agora. O instantaneísmo, presenteísmo, em que vivem nossos alunos.

Ainda mais, o mandamento mais notável da pós-modernidade de Bauman (1998), dada sua imediatez, é o “Avante!”. Naqueles tempos em que se mesclavam com a noção de espaço, a liberdade necessitava também de decidir agir com tal conhecimento. Uma liberdade pautada pela segurança de, ao menos, saber onde se estava pisando, mesmo que errasse de destino. Inclusive, trilhar um caminho era mais importante que saber seu fim.

Ao que parece, esta também é a lição do Gato Que Ri⁷ a Alice, no País das Maravilhas, pois, para quem não sabe aonde vai, qualquer estrada serve, naquela corrida de loucos. A estratégia é seguir, todavia mantendo curto cada jogo.

⁷ Personagem de tom filosófico, de Lewis Carrol, que surge no Cap. VI “Porco e Pimenta”, do livro *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas*.

Deste modo um jogo da vida, sensatamente disputado, requer novas partidas, ou seja, a desintegração de um jogo, que tudo abarca, numa série de jogos estreitos e breves, um lance de cada vez, um passo, um caminho ou, na paráfrase que faz de Christopher Lasch (apud BAUMAN, 1998, 113): “a determinação de viver um dia de cada vez, e de retratar a vida diária como uma sucessão de emergências menores, tornaram-se os princípios normativos de toda estratégia de vida racional”.

Ao que parece o programa das câmeras fotográficas já moldava a vida de seus usuários. A vida passa a ser vivida e vista numa sucessão de recortes menores, como a fita de um filme que passa ligeiro, como o momento que construiu aquela memória. Um tal ato de liberdade, de jogos curtos, talvez para jogar mais vezes, jogar outros jogos, jogar com outras pessoas, não se comprometer a longo prazo, não fixar-se de uma forma ou de outra, nem a lugares, nem a pessoas, nem a destinos pré-fabricados. Todavia, cuidar que o jogo não vença o jogador. Em suma, Bauman (1998, p. 113) afirma:

[...] cortar o presente nas duas extremidades, separar o presente da história. Abolir o tempo em qualquer outra forma que não a de um ajuntamento solto, ou uma sequência arbitrária, de momentos presentes: aplanar o fluxo do tempo num *presente contínuo*”.

A palavra de ordem é não mais ficar parado. Viver o momento presente e uma coisa de cada vez. O tempo não define, nem estrutura o espaço, onde não há "para a frente" ou "para atrás". A habilidade que se espera em mover-se é a adequação, a saber, segundo Bauman (1998, p. 113), “a capacidade de mover-se rapidamente onde a ação se acha e estar pronto a assimilar experiências quando elas chegam”. Um estado de prontidão não marcial ou deliberado, mas desapegado.

Do que vale dizer, nossos alunos, embora, não raro, sintam-se e pareçam estranhos nessa sociedade pós-moderna, incorporam este perfil na contemporaneidade, herdado de todas essas características que vimos elencando, além das que ainda discorreremos adiante, como a fluidez, a leveza e a ligeireza, para situarmos sua mudança de comportamento em sala de aula, mudança da forma de saber, de como o localizam em seu cotidiano e de como o ressignificam.

É inegável a faculdade dos alunos de hoje, de leitura, interpretação e expressão, igualmente célere e desapegada dos padrões escolares. Fato é que a pós-modernidade, segundo Lyotard (1991) e Bauman (1998), colocou a todos em movimento. Assim, “Onde quer que nos aconteça parar, estamos, pelo menos, parcialmente deslocados ou fora do lugar” (BAUMAN, 1998, p. 118). Não apenas os corpos estão em contínuo choque, mas o pensamento do homem não descansa, não se contenta, é insatisfeito, não assenta em ideias fixas. Não mais.

Antes, porém, do aligeiramento da sociedade e de sua instantaneidade, discussão do próximo Tópico, a questão que Bauman (2001), levanta após as suas considerações de pós-modernidade, como vimos até aqui, mas bem antes de perguntarmos-nos quem são e de onde vêm nossos alunos, portanto há 16 anos, é qual a atual condição pós-moderna, ao que esclarece, “o menor, mais leve e mais portátil que significa melhoria e "progresso”” (BAUMAN, 2001, p. 21).

Deslocar-se no espaço e tempo de maneira leve, o que significa não se prender a nada e não mais prender-se na confiabilidade das coisas, seja pela sua solidez, peso ou resistência. Esta é a segunda caracterização que Bauman (1998; 2001) nos apresenta de sociedade, a qual revela nosso aluno contemporâneo.

Laços sociais, raízes territoriais, também eram obstáculos a serem eliminados. Ser (pós) moderno passou a significar “ser incapaz de parar e ainda menos capaz de ficar parado” (BAUMAN, 2001, p. 37). A consumação e a realização passaram a ser projeção futura. Os objetivos perderam a sua atração e satisfação de realiza-se. Como vimos, ser moderno (era) é estar sempre à frente de si mesmo, em contínua transgressão; é ter uma identidade sempre em construção; ser em continuidade, fluxo e devir.

Mas, como ficaria a cabeça de uma pessoa que abandonou a nostalgia das seguridades da religião, da monarquia, do Estado e da ciência e fez de sua vida uma constante experimentação de possibilidades, uma reconfiguração de si mesmo e uma ininterrupta autotransformação? Como definir o indivíduo e o aluno da atualidade?

A vida líquida, segundo Bauman (2001) vem em correntezas sem limites, quebra antigos paradigmas, reveza os detentores do poder, dinamiza a comunicação e suas linguagens. Por sua vez as opiniões também correntes bombardeiam a superfície das informações e a *doxa* se impõe à *episteme*, o senso comum ao científico. Descrita dessa forma a vida fluida e seus saberes correm o risco da inconsistência, da inapreensão, da superficialidade e da evaporação.

Para um professor de Filosofia, e não somente ele, é fundamental saber, desde o início, se vale então ocupar-se, bem como a seus alunos, com a opinião pessoal e o pensamento crítico. Bauman inicia essa discussão ao citar Giddens (apud BAUMAN, 2001, p. 31) e afirma:

Somos talvez mais "predispostos à crítica": mais assertivos e intransigentes em nossas críticas, que nossos ancestrais em sua vida cotidiana, mas nossa crítica é, por assim dizer, "desdentada" incapaz de afetar a agenda estabelecida para nossas escolhas na "política-vida".

Tal questão, Bauman retoma, ao comentar também Adorno (apud BAUMAN, 2001, p. 51), ao fazer uma relação entre pensamento, visão e liberdade. Destaca que a emancipação

da pessoa situada e reflexiva, sobre o que observa em sua vida não é uma tarefa fácil. Não nos enganemos, é uma tarefa fácil para os alunos fazerem fotos com sentido filosófico, pois essas pontes exigem reflexão e concentração nos saberes da Filosofia, não raro vistos pela primeira vez em sala de aula.

Criamos esses diálogos teóricos entre Bauman, Giddens e Adorno, por tocarem no exercício pedagógico da reflexividade pela visão, segundo o nosso tema entre fotografia digital e filosofia, ver o entorno, ater-se aos detalhes e situar-se no mundo, compreendendo-o, interrogando-o e interagindo, ressignificando e interpretando o cotidiano. Mister na descoberta como a fotografia contribui no processo de mediação de saberes filosóficos no Ensino Médio.

Adorno (apud BAUMAN, 2001, p. 53) ainda esclarece que “Pensar nos faz humanos, mas é por sermos humanos que pensamos” e continua: “Nenhum pensamento é imune”. Defendemos que a câmera nas mãos dos alunos é um dispositivo que aciona o pensamento, simultaneamente, acionado pelo seu pensar, não apenas da memória, mas do pensamento mais comum ao pensar mais elaborado. Ver e fazer fotos fala não apenas ao coração e aos sentimentos, fala à inteligência e, de certa forma, discursa com eloquência.

Dito desta forma, a Filosofia em tempos de liquidez não pode se furtar do mundo à sua volta. O papel do professor de Filosofia tenderá a atravessar o cidadão aluno por essa percepção de mundo que o comprometa ao cotidiano, já envolvido na celeridade de sua fluidez e situá-lo conscientemente na sociedade e na história como propósito da sua faculdade racional e relacional.

Ao falar da emancipação, como aquela capacidade de mediar o diálogo entre o indivíduo e o cidadão, a sociedade e a política, fundamentais na maturação do aluno para o seguimento de sua vida pessoal e pública, Bauman (2001, p. 59) se refere ao papel fundamental da filosofia enquanto saber único preocupado com essas questões perenes e depois afirma que “Cabe ao indivíduo descobrir o que é capaz de fazer, esticar essa capacidade ao máximo e escolher os fins a que essa capacidade poderia melhor servir - isto é, com a máxima satisfação concebível” (BAUMAN, 2001, p. 74).

A individuação e autonomia modernas são imprescindíveis, todavia não sem satisfação pessoal. O que vai levar à necessidade de leveza da qual falaremos mais adiante. Por hora, o próprio sentir-se desafiado impulsiona alguém a arriscar, ousar, ou mesmo tentar errar. Como dizíamos acima, mesmo não sabendo o destino vale trilhar o caminho, vale lançar-se, vale jogar. O que não vale é assistir estático e sofrer os arremessos e choques daqueles que nos empurram a esmo. A não ser que também assim o queira. Mas este não é o perfil de aluno que pretendemos.

Trabalhar com fotografias na atualidade intenciona conquistar o aluno pela sua dimensão mais oportuna, ou seja, sua capacidade de aprender. Somar conhecimento, testar o que já sabe, confrontar ideias e ingressar no conflito de mirar uma cena e perceber que há muito de decisão, além das opções e oportunidades, onde desejo e satisfação mesclam compromisso e responsabilidade diante do que se vê, treinar para as decisões futuras numa sociedade de escolhas.

Para nós, há necessidade de se educar a faculdade da visão como *background* da performance filosófica. Estamos certos de que Bauman (2001) concordaria com nossa proposta de consentir ao aluno de Filosofia fotografar o mundo em volta. Encontramos no fazer fotografias uma oportunidade singular de dar visibilidade à voz desses jovens, ao vermos suas fotos e ouvirmos suas apresentações dos trabalhos escolares, frente aos colegas.

Sobre um tal estímulo à criatividade e à forma própria de dizer o que sabe, Bauman (2001, p. 241) nos motiva ao dizer:

Também precisamos saber sobre o que devemos falar e do que devem se ocupar as decisões que devemos tomar. E isso precisa ser feito na sociedade em que vivemos, onde a autoridade de falar e decidir é reservada aos especialistas que detêm o direito exclusivo de definir a diferença entre realidade e fantasia e de separar o possível do impossível.

Este aluno fluido, inapreensível, insatisfeito e pouco confiante nas instituições que o precedem, intérprete dos conflitos de linguagem e letrado ou treinado nas máquinas que faz uso, ainda passará por mais duas transformações, segundo a identificação que estamos aqui fazendo, trazidas por Lipovetsky (2004; 2016).

A próxima caracterização (transformação), contexto que situa nossos alunos contemporâneos trata-se da superlativação e do hiper, face a sua busca desenfreada e exagerada, escorregadia, consumista e necessitada de reconhecimento. No próximo Tópico, a discussão trata da potencialização da fluidez de Bauman (2001), a partir de quem Lipovetsky (2016) segue até a ligeireza.

Ao final do que segue, inclusive, destacaremos dois elementos categóricos, os quais procuramos na análise dos TQEF, como confirmação do perfil contemporâneo dos nossos alunos, a saber: criatividade e estilo.

3.4. Alunos hipermodernos, apressados e leves

Até aqui apresentamos os contextos de surgimento da pós-modernidade e modernidade líquida, segundo as contribuições de Lyotard (1998) e Bauman (1991; 2001), sob os títulos dos

Tópicos anteriores, Alunos em conflito de linguagem e Alunos insatisfeitos e fluidos, respectivamente.

A partir deste Tópico e das contribuições de Lipovetsky (2004; 2016) percebemos os nossos alunos como hipermodernos tão ligeiros que carecem de leveza para continuarem velozes, daí porque levantamos aquelas necessidades de leveza que constatamos nos TQEF, a saber, criatividade e estilo.

Estamos contextualizando a evolução da sociedade e seu pensamento, sua relação com as máquinas até a contemporaneidade, um dos objetivos específicos desta dissertação. Agora passamos propriamente às discussões mais recentes, segundo os autores que escolhemos para este contexto de sociedade e, portanto, saber quem é o aluno de hoje, na percepção e participação do seu cotidiano. Outro objetivo, contudo, concluído nos próximos tópicos finais desta dissertação, ao menos segundo aquilo que nos propomos.

Damos início as discussões levantadas por Lipovetsky (2004; 2016) em dois momentos de sua literatura, um sobre a hipermodernidade e outro sobre a ligeireza, caracterizações da sociedade e dos alunos contemporâneos. Primeiro, na sequência anterior sobre pós-modernidade e modernidade líquida, da qual falávamos, apresentamos a hipermodernidade, a superlativação do hiper, redundância que indica o dínamo que a impulsiona.

A hipermodernidade surge nos primórdios da noção de pós-modernidade e se qualifica como novo estado cultural, onde se anunciava um tempo social inédito e se primava pelo aqui-agora, segundo Lipovetsky (2004, p. 51), um tempo que se impõe com a ideia de “uma sociedade mais diversa, mais facultativa, menos carregada de expectativas”, menos futurista; um tempo dominado pelo precário e pelo efêmero, portanto, carente do plus, do hiper, do mais.

Não raro este autor parte das ideias de Bauman (1998; 2004), apresentadas acima e que confirmam a nossa compreensão do atual afã de nossos alunos pelo imediato e pelo instantâneo, como se tivesse pressa em não perder tempo, onde ser hipermoderno também é ser ligeiro.

Mas para ser ligeiro o aluno contemporâneo carece de leveza. Dentre as necessidades de leveza apresentadas pelo autor em questão, destacamos apenas duas, leveza de criatividade e leveza de estilo, dada a sua proximidade a duas categorias do cotidiano, segundo Heller (2016, p. 60 a 62), a quais trataremos no próximo Tópico: a analogia e a entonação. Ambos pares identificamos nas análises dos TQEF de nossos alunos.

Todavia o presente Tópico retoma questões anteriores. A exemplo do neologismo pós-moderno. Para Lipovetsky (2004, p. 52), o mérito deste termo é destacar uma mudança de

direção, ao dizer: “No momento em que triunfam a tecnologia genética, a globalização liberal e os direitos humanos, o rótulo pós-moderno já ganhou rugas, tendo esgotado sua capacidade de exprimir o mundo que se anuncia” (LIPOVETSKY, 2004, p. 52). Assim, este autor aponta a ambiguidade da expressão pós-moderno, desajeitada e vaga, porque ela mesma evidencia, um novo gênero de modernidade, não uma simples superação da anterior.

Dado que a expressão pós ainda se refira a moderno, para Lipovetsky (2004, p. 53), dizer pós é olhar para uma época que já terminou, vez que se pergunta: “hipercapitalismo, hiperclasse, hiperpotência, hiperterrorismo, hiperindividualismo, hipermercado, hipertexto - o que mais não é hiper? O que mais não expõe uma modernidade elevada à potência superlativa?” O que vivemos agora é uma fuga para adiante, de modernização desenfreada.

Para este filósofo francês, o pós-moderno nascia no momento em que se esboçava a hipermodernização do mundo, como dissemos acima. Logo, o nosso aluno, neste sentido, não é mais “pós”, ele é hiper, porém continua em conflito de linguagens operacionais com as máquinas, insatisfeito e fluido.

A busca das forças e energias alternativas, frente a exaustão das reservas e das possibilidades faz surgir a sociedade que se representa na dimensão do *agora*, isto que a fez hiper. Surge então uma segunda modernidade, sem contrários, mais moderna que a primeira, ilimitada, onde se testemunha um hiper inchaço das atividades, a exemplo da sociedade de consumo, sob o signo do excesso, desmesurada e sem limites. Conforme Lipovetsky (2004, p. 56):

Tudo se passa como se tivéssemos ido da era do pós para a era do hiper. Nasce uma nova sociedade moderna. Trata-se não mais de sair do mundo da tradição para aceder à racionalidade moderna, e sim de modernizar a própria modernidade, racionalizar a racionalização - ou seja, na realidade destruir os "arcaísmos" e as rotinas burocráticas, pôr fim à rigidez institucional e aos entraves protecionistas, rebocar, privatizar, estimular a concorrência.

Para este autor é atual ser moderno, mas não é moderno ser atual. Daí o dínamo não para na fuga de ser atual. Não há mais contentamento em conquistar, descobrir, saber, mas em aventurar-se, lançar-se para frente, uma vez que não vale mais o passado nem o futuro, mas o instante, o frenesi da hora, do agora, do presente. Só neste sentido o “aqui” se torna prazeroso. Esta é outra noção das relações do espaço-tempo. Estamos obrigados a mover-nos, pois não há escolha, não podemos mais lecionar sob perspectivas imóveis. Para Lipovetsky (2004, p. 57):

[...] não há alternativa, senão evoluir, acelerar para não ser ultrapassado pela "evolução" [...] Quanto menos o futuro é previsível, mais ele precisa ser mutável, flexível, reativo, permanentemente pronto a mudar, supermoderno, mais moderno que os modernos dos tempos heroicos.

Em muito isto toca a educação tradicional. Ademias, o autor acima, supõe se esta realidade não seria uma modernização cega ou um niilismo técnico-mercantil onde a vida é transformada em algo sem propósito e sem sentido. Em que isto toca exercícios de Filosofia com fotografias digitais?

Há outra pergunta implícita acima, crucial na educação e na escola, se nos preparamos para realização ou para a frustração e se o uso de novas tecnologias não estaria cegamente movido pelo impulso desenfreado desse movimento hiper, do inchaço moderno, do novo, do tudo, do mais e, arriscadamente, do tudo pelo tudo, que desemboca no nada imprevisível de um tudo inalcançável. Todavia, o filósofo acima e nós entendemos esta supermodernidade como integradora.

Para Lipovetsky (2004, p. 57), não se trata mais da destruição do passado e sim de sua reintegração, sua reformulação no mercado do consumo e da individualidade. O que não deixa de ser positiva, esta busca da agregação e assimilação de todas as coisas, como num todo palpável, experimentável, como o fogo do devir heraclitiano, homogêneo, que tudo transforma em movimento. É nesta dialética de imbricações que encontraremos respostas ao problema desta pesquisa.

Apesar de reconhecer que Lyotard fora pioneiro na percepção da condição pós-moderna, no deslocamento de eixo das preocupações sociais do futuro para o presente, nas questões em conflito de linguagem ou na inconsistência de suas narrativas, Lipovetsky (2004, 59) vai além ao dizer:

Sejamos claros: os insucessos ou as catástrofes da modernidade político-econômica (as duas guerras mundiais, os totalitarismos, o Gulag, o Holocausto, as crises do capitalismo, o abismo entre Primeiro e Terceiro Mundo) jamais teriam, por si sós, causado a ruína das "metanarrativas" se novos referenciais não houvessem alcançado êxito maciço em remodelar as mentalidades, em oferecer novas perspectivas para as existências.

O homem, o cidadão, o pesquisador, o aluno, não sai da pós-modernidade para a hipermodernidade angustiado e inconformado, simplesmente, mas apaixonado, tendencioso, instigado, insatisfeito. Isto o move. Discordante, em certo sentido, dos seus predecessores, Lyotard (1991) e Bauman (1998; 2004), Lipovetsky (2004, p. 59) afirma que:

As desilusões, as decepções políticas, não explicam tudo: houve simultaneamente novas paixões, novos sonhos, novas seduções que se manifestaram dia após dia, sem grandiloquência, é verdade, mas onipresentes e afetando o maior número de pessoas.

Se queremos saber quem é o aluno contemporâneo ou contextualizar a sociedade de onde emerge, como não ver na fotografia digital uma contundente testemunha de registro e de novas narrativas no cotidiano do aluno hipermoderno? Não é este frenesi de fluxo contínuo, inconformado e aventureiro, de novas paixões, em um mundo redescoberto e reinventado, que faz pegar câmeras nas mãos e seguir adiante? Lipovetsky (2004, p. 59-60) nos responde:

Eis o fenômeno que nos modificou: é com a revolução do cotidiano, com as profundas convulsões nas aspirações e nos modos de vida estimuladas pelo último meio século, que surge a consagração do presente. Nasce toda uma cultura hedonista e psicologista que incita à satisfação imediata das necessidades, estimula a urgência dos prazeres, enaltece o florescimento pessoal, coloca no pedestal o paraíso do bem-estar, do conforto e do lazer. Consumir sem esperar; viajar; divertir-se; não renunciar a nada: as políticas do futuro radiante foram sucedidas pelo consumo como promessa de um futuro eufórico.

É neste contexto que entra a primazia do instantâneo fotográfico. A tecnologia da captura da imagem já estava no individualismo, no lúdico das experiências frenéticas do cotidiano e de suas ressignificações. A câmera se tornara o instrumento de compactação dessas experiências, ideias e atitudes imediatas e prazerosas, individuais e múltiplas, nas possibilidades infinitas de se capturar o instante que se quer conosco depois que passar, revisitá-lo, seja com a família, no lazer ou de férias, em guerras ou a trabalho.

A mentalidade da captura do instante fotográfico se liga à primazia do presente e aos poderes dos dispositivos subpolíticos, do consumismo e da moda generalizada, se partimos de Lipovetsky (2004). O coroamento do presente se vincula ao ímpeto do otimismo pessoal.

Caso não soubéssemos que se refere à passagem do pós para o hipermoderno, poderíamos achar que fala da fotografia, se tomássemos isolada a seguinte afirmação de Lipovetsky (2004, p. 61-62):

No momento em que ressoavam as derradeiras encantações revolucionárias carregadas de esperanças futuristas, emergia a absolutização do presente imediato, glorificando a autenticidade subjetiva e a espontaneidade dos desejos, a cultura do "tudo já", que sacraliza o gozo sem proibições, sem preocupações com o amanhã.

Não queremos dizer o que este autor não disse, mas localizar quando o nosso aparato tecnológico, a câmera fotográfica, na “absolutização do presente imediato”, dito acima, encontra-se na lista das “máquinas desejantes”, de que fala Lipovetsky (2004, p. 62), quando tudo se passa como se o presente tivesse canalizado, direcionado e capturado, as paixões e os sonhos. Deste modo não é de se estranhar que a fotografia seja praticada cada vez mais por mais pessoas.

Há saciedade e segurança, “uma sensação de simultaneidade e de imediatez que desvaloriza sempre mais as formas de espera e de lentidão” (LIPOVETSKY, 2004, p. 62-63), possibilitadas pela mídia eletrônica e informática. Entretanto, além da informatização e instantaneidade dessas comunicações, em ‘tempo real’, o aparato de captura do presente, desde seu início, difundia-se cada vez em maior escala, somando-se e legitimando a postura de imediatez e valorização do aqui e agora, do instante e do momento presente.

Apesar da despreocupação com o futuro, era na insegurança que se vivia o presente, cada vez mais. “O ambiente da civilização do efêmero fez mudar o tom emocional. A sensação de insegurança invadiu os espíritos [...]”, conforme Lipovetsky (2004, p. 63). A saúde vira obsessão das massas, terrorismo, catástrofes, epidemias, falta de proteção, segurança, urgência humanitária, preservação do planeta, são apenas algumas das preocupações em limitar os estragos.

O indivíduo foi levado a assumir e reparar os erros do passado, a maturar-se e localizar-se em seu tempo. Eis o processo de emancipação individualizante, onde cada um está frente ‘ao que posso fazer’. Isto nos interessa, pois, nosso aluno, já dizíamos nos Tópicos anteriores, também vem sendo gestado num processo de autonomia. Lipovetsky (2004, p. 64) nos complementa ao atestar:

O momento denominado pós-moderno coincidiu com o movimento de emancipação dos indivíduos em face dos papéis sociais e das autoridades institucionais tradicionais, em face das limitações impostas pela filiação a este ou aquele grupo e em face dos objetivos distantes; aquele momento é indissociável do estabelecimento de normas sociais mais flexíveis, mais diversas, e da ampliação da gama de opções pessoais. Disso resultou um sentimento de "descontração", de autonomia e de abertura para as existências individuais.

A autonomia personalizada também nos toca deveras nesse atual contexto de hipermodernidade. Se é moderno ser autônomo, individualizado, valorizar o pessoal e o subjetivo, isto implica a Educação e a escola que aglomera grupos sociais e tende a ser antiquada, tradicionalista e controladora.

Mas, será que o indivíduo contemporâneo vive realmente mergulhado apenas no tempo da urgência e da instantaneidade? Será que a aceleração generalizada, o frenesi do consumo, o retraimento das tradições e utopias teriam conseguido criar a civilização do "presente perpétuo", sem passado e sem futuro, tão livre e autônomo quanto individualizado?

Tais perguntas, novamente não são nossas, mas antecedem a afirmação de Lipovetsky (2004, p. 65), de que esse presentismo não é mais pós-moderno, nem autárquico, pois “ele não pára de abrir-se a outras coisas além de si mesmo”. Amplia o fogo e o devir “heraclítico”, ao

sairmos do devir para o porvir, de que fala Lipovetsky (2004, p. 68), onde “a febre da brevidade é apenas uma das facetas da civilização futurista hipermoderna”, esta cultura neodionisíaca de preocupações exclusivamente presentistas, pautadas pelo desejo de gozar o aqui-agora.

Impõe-se outra pergunta, nossa, desta vez. Qual o lugar da escola nesse contexto hedonista (dionisíaco) hipermoderno? Lipovetsky (2004, p. 72) responde:

Raros são os que acham que a escola tenha por objetivo central a satisfação imediata dos desejos do filho: o prioritário é a formação com vistas ao futuro; donde a rápida expansão, em especial, do consumismo escolar, das aulas particulares, das atividades extracurriculares.

Inclusive, as preocupações com a reforma do sistema previdenciário, uma das grandes dificuldades dos governos democráticos, também enfrentadas atualmente pelo nosso país, apenas para dar um exemplo comum aos desse autor, levaram-no a outra indagação: “Onde se vê que nossa cultura desse adeus ao futuro? Ao contrário, ei-lo aqui [...]. O que declina não é a importância do futuro, mas o *etos* pós-moderno do *hic et nunc*” (LIPOVETSKY, 2004, p. 72).

O filósofo da hipermodernidade se preocupa com uma ética do instante absoluto, onde “[...] o que predomina é não tanto a plenitude do instante quanto um presente dividido, apreensivo, assombrado pelos vírus e pelos estragos da passagem do tempo” (LIPOVETSKY, 2004, p. 73-74). Não obstante, também podemos afirmar que os nossos alunos hipermodernos continuam sendo indivíduos para o futuro, alunos do porvir, preocupados com o seu futuro.

Consequentemente, o *hic et nunc* carrega em si um conflito de tempo e crono-reflexividade, ou seja, estar o tempo todo repensando o tempo, investindo nele, visto que a hipermodernidade não é um processo sem sujeito, ainda mais, conforme o filósofo acima, ela segue de mãos dadas com a tomada de palavra, aquilo que todo professor gostaria de ouvir de seu aluno: “eu tenho algo a dizer”. Isto porque ele está o tempo todo pensando, a auto reflexividade, onde ocorrem os insights de compreensão e a progressiva conscientização dos indivíduos.

A auto reflexividade é acentuada pela ação efêmera da mídia (LIPOVETSKY, 2004). Paradoxalmente, para este autor, quando nos falta algo cuidamos de suprir e não de suprimir. Não seremos menos quando nos faltar, seremos mais ao compensar tal carência. Isto também nos justifica o uso da mídia foto nos saberes de Filosofia no Ensino Médio.

Esta visão carrega certo otimismo sobre o estado presente das pessoas, sobre a leitura que fazemos do aluno contemporâneo, a partir de Lipovetsky (2004, p. 77), que fala da necessidade de “representar a hipermodernidade como uma meta-modernidade à qual subjaz uma crono-reflexividade”. Falamos em repensar e reutilizar o tempo ou temporalizar refletindo.

Este é o uso consciente do tempo que, ao nosso ver, a câmera fotográfica proporciona ao aluno ver de novo e tomar consciência, pois tudo que é revisto é repensado e pode ser refletido.

Não estaremos longe de indagar uma foto sobre o que é seu referente, o que foi seu conteúdo e o que representa, o que significa para quem fotografou e para quem a viu. Isto, apesar do que diz Lipovetsky (2004, p. 77), de que “a corrida da competição faz priorizar o urgente à custa do importante, a ação imediata à custa da reflexão, o acessório à custa do essencial”. Logo, aproveitamos o clima de pressão e pressa, da mais valia do regime presentista, da performance e dos resultados a curto prazo para instigar a reflexão do aluno.

Novamente nos perguntamos sobre o papel da escola em tempos de reflexividade latente, individual, num mundo imediatista, onde a ordem do tempo extrapola o universo do trabalho. Tempo e trabalho, para Lipovetsky (2004, p. 77), concretizam-se “na relação com o cotidiano, com o eu e com os outros”. Então, se a hipermodernidade está concretizada na relação com o cotidiano, e ela, em si já é uma identidade pessoal, é no cotidiano dos seres hipermodernos que encontraremos nossos alunos e concretizaremos o papel da escola e o conhecimento dos saberes, acadêmicos ou não.

O papel da escola é a religação epistemológica da ontologia com a axiologia, ou seja, do saber e dos valores, do que se pode conhecer sobre o que são todas as coisas e qual o seu valor. Inclusive, há de se valorizar o ímpeto hipermoderno da individualização que transformou profundamente as relações dos indivíduos na sociedade.

Ademais, não ignoremos a autonomização crescente das limitações temporais coletivas, fruto das novas tecnologias e sua dessincronização dos ritmos e das atividades individuais. Neste sentido, podemos falar também em escola consumista. Mas desde já adiantamos que nossos TQEF não se enquadram nisto, como vemos em Lipovetsky (2004, p. 79):

Na verdade, o que nutre a escala consumista é indubitavelmente tanto a angústia existencial quanto o prazer associado às mudanças, o desejo de intensificar e reintensificar o cotidiano. Talvez esteja aí o desejo fundamental do consumidor hipermoderno: renovar sua vivência do tempo, revivificá-la por meio das novidades que se oferecem como simulacros de aventura.

Decididamente nossos TQEF são justamente o contrário. Não uma simulação de aventura didática, mas uma ação de releitura filosófica do cotidiano. Daí porque vale conhecer a vida do aluno, o tempo em que vive e o que faz nele e dele; procurar localizar os conteúdos e saberes da disciplina em exemplos do seu cotidiano e entorno, ainda mais consentir em que ele o faça, reexplora o seu mundo redescobrando o caminho do conhecimento que trilharam os

grandes cientistas e suas teorias estudadas na escola e veja que, na verdade, a lição não está trancada na sala de aula.

Entre tantas outras características do indivíduo hipermoderno, Lipovetsky (2004, p. 82) destaca o sensualismo e o desempenho. O homem contemporâneo e, portanto, o nosso aluno é igualmente superativo, prudente, afetivo e relacional, visto que o seu ritmo acelerado não aboliu a sensibilidade em relação ao outro, nem o senso do qualitativo e de uma vida equilibrada e sentimental.

O aluno hipermoderno mostra-se cada vez mais aberto, em mudança e movimento, fluido e socialmente independente. Não é sem custo tanta abertura de si, tanta disposição em reconfigurar-se. Uma tal individualização extrema das sociedades enfraquece as resistências pessoais a partir de dentro, segundo o autor em questão, suga como num redemoinho de distúrbios e desequilíbrios subjetivos. Enquanto na época ultramoderna se desenvolve o domínio técnico sobre o espaço-tempo, declinam-se as forças interiores do indivíduo-aluno.

Quanto menos as normas coletivas nos regem nos detalhes, mais o indivíduo se mostra tendencialmente fraco e desestabilizado. Quanto mais o indivíduo é socialmente mutável, mais surgem manifestações de esgotamentos e "panes" subjetivas. Quanto mais ele quer viver intensa e livremente, mais se acumulam os sinais do peso de viver. Assim nos chega o aluno ultramoderno à escola.

Enquanto educadores, temos, sobretudo, de cuidar também da reconciliação desse indivíduo-aluno consigo mesmo, com a sua subjetividade ameaçada. Ele não é um superindivíduo, muito menos um superaluno. Embora seja super-hiper-ultramoderno, seu hiperindividualismo acompanha multiplicações de exigências de reconhecimento público e de respeito às suas diferenças culturais, que o distingue dos outros grupos. Ninguém está imune a isto.

Do respeito à individualidade cultural decorre outra caracterização, o de ser reconhecido, que segundo Lipovetsky (2004, p. 95-96) não se resume ao ímpeto solipsista, egoísta e consumista, mas “na realidade, ela traz uma ampliação do ideal do igual respeito, de um desejo de hiper-reconhecimento que, recusando todas as formas de desdém, de depreciação, de inferiorização do eu, exige o reconhecimento do outro como igual na diferença”. O reino do presente imediato é simultaneamente o da exigência moral de reconhecimento dos nossos alunos.

Isto nos toca sobremaneira, não apenas pelo imediatismo e problemática atual da identidade educacional do aluno, mas pelo direcionamento que estas caracterizações de pós-modernidade e hipermodernidade vem nos dando, em vias de descobrir maneiras de nos

aproximar do estudante e lhe falar em sua linguagem, em seu universo particular, reconhecendo-o, devolvendo-o ao multiverso escolar e social.

Um tal ensaio microssocial oportuniza à escola o palco das decisões políticas e a autonomia do cidadão, bem como lhe reforça a interioridade, conforme diz Lipovetsky (2004, p. 96):

Na sociedade hiperindividualista, investimos emocionalmente naquilo que nos é mais próximo, nos vínculos fundados sobre a semelhança e a origem em comum, com os valores universalistas e os grandes ideais políticos aparecendo como princípios demasiado abstratos, demasiado genéricos ou distantes.

Todavia, mesmo para Lipovetsky (2004, p. 98) a hipermodernidade não pode ser definida apenas pela a autocrítica dos saberes e das instituições modernas. Outrossim, define-se também pela memória revisitada, pela remobilização das crenças tradicionais e pela hibridização individualista do passado e do presente. O que faz da interioridade do aluno algo ainda mais particular.

Diante do que nos cabe, não há como rotular nossos alunos, nem conhecê-los por uma só dessas identificações ditas “modernas”, seja pós, seja hiper, seja líquida, ainda assim é mais leve e ligeiro, porque o ser humano é inapreensível, irrotulável, indefinível e indefinido.

Se buscamos o contexto de sociedade que molda o aluno contemporâneo, também tecemos o contexto dessa Seção, onde discutimos o cenário das raízes antropológicas, filosóficas e até cotidianas das evoluções sociais e individuais até a contemporaneidade, que descobre quem é o aluno e sua atitude em tirar da lousa uma foto para uso didático, onde leem, estudam e aprendem pela transformação da escrita convencional em imagem, não apenas uma ilustração ali contida, mas a oportunidade de rever a lousa que fora apagada e ao mesmo tempo não anotada.

Em tempos hipermodernos, destacamos a necessidade de deixar que o aluno busque sua autenticidade, sem inibir-lhe as iniciativas e tentativas de participação e pertença do processo de criação do conhecimento, bem como de reconhecimento e identidade, de ser identificado na massa, mesmo em uma pequena classe colegial.

É com surpresa e admiração que o professor precisa olhar para o aluno à sua frente, como ser aberto ao mundo, assim como ele também o é. Até por que, além de hiper, seguimos esta contextualização com outra noção de contemporaneidade, não para capturar ou aprisionar o discente em propostas metodológicas, como se as performances didáticas fossem exatas como as máquinas, mas para segui-los na fluência de seu ritmo. Sendo assim, nós docentes é que precisamos nos apressar a fim de não perder nossos alunos de vista, nem das salas de aula.

Vale então continuarmos esta discussão, a partir das ideias de Lipovetsky sobre a leveza, desde que inicialmente a dividimos em dois momentos de caracterização do aluno contemporâneo apresentada neste Tópico e apresentamos a hipermodernidade.

Falamos de alunos ligeiros, não apenas por lançarem-se ousadamente nas inseguranças dos tempos presentes ou serem arremessados a esmo, mas como apresenta Lipovetsky (2016, p. 24), por serem membros de uma “civilização do ligeiro no seu estado nascente”. Isto, admite o autor, não o faz para julgar se boa ou ruim, mas para falar de algo que está posto aí em nosso entorno, no qual nos movemos e em quem nos tornamos.

Igualmente identificamos nossos alunos quanto à sua condição de praticantes da fotografia digital, como também factual e de necessária atenção. Celebramos a leveza que pervadiu nossos hábitos e reconfigura o nosso imaginário, de acordo com Lipovetsky (2016, p. 11), ainda mais taxativo, ao dizer que “Nunca vivemos num mundo material tão leve, fluido e móvel”. Este é o dado posto que está aí e que nos convida a aprofundar essa dinamização da leveza, não só no mundo material, bem como cultural, o que nos toca no âmbito escolar da didática com fotografias digitais.

Estamos na vez da leveza. Fatores econômicas, ecológicas, biológicas, morais demonstraram-se pesado demais ser pesado, ainda que, alerta Lipovetsky (2016), não sem riscos de tornar-se também pesado ser leve em demasia. Conforme este filósofo, a atual experiência da leveza tem demonstrado que a vida é imprevisível, inapreensível, instável, efêmera, instantânea; mesclada pela vontade, pelo desejo, pelos referenciais hedonistas e lúdicos.

Quinze anos depois da fluidez líquida e flexível de Bauman (2001), Lipovetsky (2016, p. 15) afirma: “A individualização extrema da relação com o mundo constitui a principal dinâmica social situada no centro da revolução da leveza”. Inclusive, como temos demonstrado, estas caracterizações vêm se estabelecendo como hábito, cultura e pensamento contemporâneos, que se expressam com aparências de uma emancipação já visível nos indivíduos soltos, pois os “átomos” (LYOTARD, 1991, p. 31) continuam sua flutuação social, livres dos preconceitos religiosos e familiares.

Porém, não basta ser leve no mundo pós-reservas materiais (LIPOVETSKY, 2004), é preciso ainda mais aligeirar-se. Assim acrescenta Lipovetsky (2016, p. 15):

No entanto, o princípio da leveza não deixa de progredir a uma velocidade estonteante e de chegar a cada vez mais sectores: energia, aeronáutica,

telecomunicações, automóveis, banca, cirurgia, mas também jogos, música, **fotografia**⁸, cinema, arquitetura, *design*.

A pressa de leveza atingiu a todos. Assim, buscamos algum equilíbrio entre leve e pesado, ligeireza e espera na fotografia, fruto de sua gênese que, conforme Bazin (1991) nasce na necessidade do homem de perpetuação, continuidade de sua história, de salvar-se pela aparência e finalmente substituir o mundo pelo seu duplo, “numa busca da expressão dramática no instante [...]” (BAZIN, 1991, P. 21). Fruto também de sua natureza de linguagem visual que, segundo sua utilidade didática, evoca da oralidade um discurso sobre si mesma e relata o que testemunhamos, observamos, vivenciamos, experimentamos, comunicamos e compartilhamos.

A Educação, embora não listada nos setores acima, sendo uma instituição tradicional, apresenta-se de forma pesada, com oferta de felicidade e sucessos futuros. No entanto, Lipovetsky (2016, p. 26), dá um conselho apropriado: “Qualquer educação assente no princípio da leveza está condenada ao fracasso”. Isto porque fluidez em demasia evapora, leveza exacerbada flutua e choca outros projéteis.

Com estas colocações, fazemos nossa, a seguinte dúvida deste autor: “Como conceber um mundo material mais leve sem o esforço dos homens, sem as conquistas da razão e da técnica?” (LIPOVETSKY, 2016, p. 26) O que nos provoca uma proposta de ensino que responda com outra indagação, reformulada: Como conceber uma educação mais leve com o esforço dos alunos, a conquista da razão e da técnica?

3.4.1. A busca da leveza pela criação e estilo

Em resposta a essas questões, a partir da contemporaneidade em discussão aqui, destacamos duas das necessidades de busca de leveza, segundo Lipovetsky (2016) este autor, quanto ao aligeiramento da vida como identidade social, as quais fazemos categorias de análise dos dados recolhidos, mais adiante, são elas: **criação e estilo**. Visto se identificarem com o fazer fotográfico e o perfil de aluno que estamos descobrindo nesta seção, além de se identificarem à analogia e a entonação, defendidas por Heller (2016, p. 60 a 62), no próximo Tópico.

a) A leveza de criação: A leveza e o aligeiramento da vida contemporânea apressa a necessidade de exprimir-se pela criação. Lipovetsky (2016, p. 72) destaca isto pelo fato de que “são incontáveis as pessoas que filmam, fotografam, difundem os seus vídeos pela

⁸ Grifo nosso.

Internet”. Para o autor, tal evidência ilustra a busca da sociedade e do indivíduo contemporâneo pela produção e criação de suas próprias mídias, na difusão de suas ideias. Entre esses indivíduos alguns são nos nossos alunos.

O filósofo da leveza exemplifica o quanto se difunde na atualidade o gosto pela criação e expressão, bem como se estreitam as distâncias entre o profissional e o amador. Indivíduos que “procuram nas atividades criativas uma forma de serem eles próprios, de realizarem qualquer coisa que os apaixone, que os valorize aos olhos de si próprios e dos outros” (LIPOVETSKY, 2016, p. 72). A passividade do consumo, a monotonia do trabalho, a falta de iniciativa e refreamento da singularidade individual, mostram-se incapazes de suprir as ambições mais elevadas de sua individualidade.

O desejo de exprimir-se, a autonomia e autorrealização estão relacionados ao fracasso dos grandes compromissos políticos em dar sentido à vida. Diríamos igualmente quanto ao fracasso de alguns programas educacionais. Dito desta forma, a agonia atômica e fluida verte-se na tragédia em que o aluno hodierno jaz em frustrações se a escola não ‘pega leve’.

Todavia, deixemos o próprio autor esclarecer: “[...] aquilo que é trágico não é a leveza do ser, mas a ausência de leveza” (LIPOVETSKY, 2016, p. 77). A leveza é uma necessidade psicológica de relaxar, divertir-se e diminuir as tensões da vida. É neste sentido que tornar-se leve não se trata apenas do lúdico pelo hedonismo, mas a faculdade que cada um tem de encontrar-se nas atividades que desempenha.

Uma educação leve trata de reconhecer, promover e valorizar na escola uma atividade que não reproduza o peso das obrigações, tacitamente frustrantes, nem apenas lhe furte das responsabilidades de estudo. Pelo contrário, grave a leveza do aluno, e não apenas a sua, em órbitas que não meçam forças, mas interajam na obra criadora de conhecimento comum; atividades que inspirem e nasçam da inspiração pelas novas descobertas; uma arte e ação que lhe expresse e lhe represente, que conquiste a admiração dos pares e dos ímpares, como o são os TQEF.

Em seu turno, Buckingham (2010, p.39), ainda contesta que a tecnologia em si mesma ofereça formas mais eficientes para a escola atingir a sua missão tradicional ou mesmo de elevar-se de nível, entretanto defende o argumento de que a escola possa desempenhar “um papel pró-ativo, ao apresentar tanto perspectivas críticas quanto oportunidades de participação em relação à nova mídia [...]”. Entendemos que este papel pró-ativo da escola não se faria sem o uso apropriado e intencional, crítico e criativo das mídias, como no exemplo aqui exposto de didática com fotografias digitais.

Para nós é mister Lipovetsky (2016, p. 73) dizer que a fotografia, ou outras expressões estéticas, é uma forma de “escapar à vida pesada e rotineira, de manifestar um Eu único sob o signo da criatividade, de ter a sensação de uma vida pessoal mais rica”. Se é verdade a máxima de que tudo nesta vida passa, acrescenta-se que passa “ligeiro”, ao reconhecermos a necessidade de leveza de criação aderirmos à leveza de autonomia, realização e expressão, em recusa ao que é pesado em uma aula insustentável.

b) A leveza pelo estilo: A segunda necessidade de leveza, que trazemos do autor e percebemos em nossos alunos, advém da leveza de estilo. Desde que lhes damos atenção às criações individuais também perceberemos suas singularidades artísticas. Assim, estilo se liga às faculdades artísticas dos alunos. Para Lipovetsky (2016, p. 186) “A arte afirma-se idealizando, eliminando o grosseiro, o trivial, a vulgaridade, todo um conjunto de particularidades não essenciais”. As particularidades de cada aluno se evidenciam em sua dimensão seletiva, amadurecendo suas escolhas autônomas e revelando a inteligência pela a individualidade e singularidade pessoal.

A idealização individual, o estilo particular, ilustra a capacidade humana de criar aparências e ilusões, supor a presença do que não está posto, abstrair ou intuir outra realidade, percebendo, “apurando e aligeirando o mundo” (LIPOVETSKY, 2016, p. 187). Para esse autor, este tipo de leveza é uma crítica, uma interpretação do mundo material, uma resistência e uma vitória sobre a matéria. Do que podemos dizer que a revisitação do cotidiano e a sua captura fotográfica para os TQEF são uma crítica do aluno à sua própria leitura de mundo.

Dado que o estilo é uma necessidade de leveza (LIPOVETSKY, 2016, p. 187) e expressa a condição individual de cada aluno, isto nos atinge diretamente enquanto professores e a esta pesquisa, sobretudo acerca de qual a identidade de alunos que estamos formando e se queremos conhecer o que cada um tem a dizer e como o faz.

Por sua vez, a pedagogia tradicional e as práticas escolares concentram-se no esforço e na disciplina, na lentidão e na progressão controlada, em exercícios repetidos e programas impostos, tendo em vista uma aquisição de tipo sistematizado e que dista do estilo pessoal de cada aluno (LIPOVETSKY, 2016, p. 320).

Apesar de toda crítica a essa aparente oposição, é demasiado cedo, conforme o autor acima, decretar o enterro da escola ‘clássica’, mesmo já se aprendendo sem a escola física e sem sala. Ainda que alguns temam a substituição ou o fim “iminente e previsível” da escola, o que Buckingham (2010, p. 37) discorda, deixemo-nos entusiasmar pela seguinte constatação de Lipovetsky (2016, p. 321):

Mais do que nunca, precisamos de professores para transmitirem os saberes básico, ensinarem os jovens a ler, a escrever, a contar, a falar e até a pensar com o que isso implica de rigor, de raciocínio, de argumentação, de formulação e de precisão em termos de utilização dos conceitos.

Nesta citação encontram-se diversos pontos de convergência da educação, dos saberes filosóficos e da didática com fotografias digitais. O rigor do raciocínio, a sua criticidade, fluência e influência da argumentação, a força do convencimento na convicção dos argumentos e sua formulação, na demonstração dos conceitos compreendidos, constatáveis na confecção e apresentação dos TQEF, conforme demonstraremos adiante.

Criação e estilo são as categorias ou necessidades que nos interessam, por entendermos vincularem-se mais estreitamente aos TQEF, a corresponder com uma educação mais leve, sem, contudo, perder o esforço dos homens e o avanço da técnica. São os alunos quem nos têm dito como essas conexões são possíveis, quando parte deles a escolha temática do assunto a ser pesquisado, saem à captura e construção de fotografias digitais que expressem esses temas e discorrem pequenos textos que integram fotografia digital e Filosofia.

A diferença em usar fotografia digital com outros tipos de trabalhos escolares somente textuais, apesar de ambos exigirem pesquisa e apropriação do conteúdo, confecção individual e autoral é que, além do texto temático, há uma necessidade de interlocução com a foto e com o saber filosófico, isto potencializa a reflexão e o discurso, reforça a argumentação e refina os conceitos ao equilibrar crítica e convicção.

Como não ver na possibilidade de dar som à voz e ao entendimento do aluno uma alavanca ao seu processo de emancipação racional e reflexivo autônomo, à luz da maioria kantiana. Isto já se descortina na atual civilização da leveza e do ligeiro, diante do que diz Lipovetsky (2016, p. 324):

[...] os indivíduos têm mais possibilidade de se questionarem, de tomarem uma certa distância em relação às suas grandes certezas; estão em melhor posição de ser críticos a respeito de toda uma série de problemas, de exercer aqui e ali o seu livre exame, de sair da sua “minoría”, para falar como Kant.

Se é verdade que a revolução tecnocultural do ligeiro leva o indivíduo a esvoaçar, borboletear, distrair-se, mais do que a pensar, igualmente “permite, mais do que antes, um uso livre do entendimento” (LIPOVETSKY, 2016, p. 324). Esse distanciamento das certezas conduz a novas buscas e entre elas a novas descobertas e a novos saberes, segundo pretende o TQEF.

Como nos referimos de início nesta temática, nem o autor Da Leveza (LIPOVETSKY, 2016), nem a nossa pesquisa, lança juízos de valor sobre a educação tradicional, muito menos

sobre a pressa dos tempos hipermodernos, senão as discute. Sustentamos, contudo, junto a Lipovetsky (2016, p. 325): “O que importa agora é “explorar” o positivo da dinâmica do ligeiro”. Sem descurar do trabalho e do esforço como indispensáveis à verdadeira educação para uma leveza dinâmica e instável.

A leveza é uma conquista, mas o seu sucesso é tão incerto quanto individual. Justamente, como insiste Lipovetsky (2016, p. 335), “Por não sabermos como ter acesso à consciência feliz ou leve, vale a pena tentar adquirir uma leveza nas atividades ‘práticas’ ”. Por fim, esse autor declara que a leveza não disputa contra o pesado, não anuncia a sua vitória sobre o pesado, anuncia que uma nova leveza é sempre possível, assim como consentir em que os alunos escrevam fotos.

A volatilidade da leveza e do ligeiro encontra uma parceria na fotografia, entre retorno e projeção, continuidade descontínua e refluxo do tempo; entre retorno ao assunto da aula no cotidiano e retorno ao momento, na apresentação dos TQEF, frente aos colegas e sujeito às suas críticas.

O esperar e clicar da fotografia, podem comparar-se à verdadeira leveza que é “o trabalho esforçado, a disciplina, a coragem de suportar a dificuldade: consiste em saber impor a si próprio limites muito estritos e em “dançar nas correntes”” (LIPOVETSKY, 2016, p. 334). Esta não é apenas uma máxima “nietzschiana” parafraseada pelo autor, é uma máxima em tempos de passagem ligeira, inseguranças e poucas garantias na educação contemporânea.

Quase sempre substituímos dizer apressado por apertado, porque o tempo nos comprime apressando. A leveza sobre si mesma é esta dança, flutuante mesmo em balé de corpos pesados. Uma educação que se paute pela leveza não disputa, não rema contra a maré, usa a maré a seu favor. Uma aula leve e sustentável precisa encontrar a força da maré e ter a coragem de arriscar e tentar a experiência de usar fotografias digitais na docência de Filosofia.

Do que foi dito, nossos alunos hipermodernos aligeiram-se em ler o seu cotidiano e dele também reúne saberes que reconhece na filosofia estudada na escola e vice-versa. É disto que trataremos no tópico a seguir.

3.5. Alunos do cotidiano

Este tópico insiste em saber quem é o aluno de hoje, ainda mais hipermodernos, com seus dispositivos móveis leves e ligeiros no seu acesso e execução, ou seja, instantâneos como as fotografias. Descobrimos que não são apenas alunos de um cotidiano que se constrói a partir de sua percepção, participação e apropriação, conforme Heller (2016), mas que encontram na

fotografia digital um dispositivo que dinamiza isto e, portanto, torna-os alunos fotógrafos do cotidiano, com sua individualidade e subjetividade, das quais extraímos mais duas categorias de análise dos TQEF, a analogia e entonação.

De alguma forma, já temos ideia de como o aluno contemporâneo é um indivíduo gestado na pós e hipermodernidade, segundo o que já dissemos anteriormente. Desta vez seguimos com as concepções de cotidiano de Agnes Heller (2016), concorde com o que pretendemos em apresentar a fotografia digital apropriada pelo indivíduo-aluno no contexto e evolução da sociedade contemporânea e seu pensamento, a fim de constatarmos que são: Alunos de seu cotidiano, dentro e fora da sala de aula.

No tópico anterior destacamos duas necessidades de leveza: criatividade e estilo, dada a sua semelhança com as duas categorias do cotidiano, segundo Heller (2016, p. 60 a 62), a quais aprofundaremos: analogia e entonação. Ambos pares elegemos como categorias de análises dos TQEF na próxima seção.

Isto posto, partimos de uma conclusão já óbvia, a saber, o nosso aluno é um indivíduo contemporâneo. Configura-se como um ser social, portanto em relação com os demais seres, onde seus valores se somam às normas das instituições que participam, bem como dos grupos a que estão ligados. É fruto de seu tempo e dos tempos que o precedem.

O aluno contemporâneo está vinculado ao espaço em que desempenha suas atividades, instituições e grupos que também se relacionam na mesma sociedade que compõem, criando redes de troca e legitimação dos mesmos valores e normas (LYOTARD, 1991; BAUMAN, 1998; 2001; LIPOVETSKY, 2004; 2016; HELLER, 2016).

Todavia, as sacadas, os lances e notas pessoais, com os quais cada indivíduo projeta seu cotidiano e se projeta nele, interfere nessa imbricada rede de relações e coopera na dinâmica cíclica e espiralada das relações sociais, condição *sine qua non* da mobilidade e evolução, em conflito e colisão nessas mesmas relações sociais (HELLER, 2016).

A colisão entre as esferas heterogêneas, segundo Heller (2016, p. 21), é apenas uma das contínuas colisões de valores que ocorrem na história de cada um. Assim, constituem-se e constroem-se os seres e a sociedade, uns vinculados aos outros, onde surgem novos valores e normas ou mesmo novas instituições e novas pessoas, concomitante às escolhas, lances, que fazemos. Isto faz do homem-aluno da atualidade um ser em relações.

Para Heller (2016, p. 30-31), mesmo que a heterogeneidade das realidades possa dificultar esta ou aquela decisão, jamais se separará da pessoa que a decide. A sociedade, a história, a pessoa dentro dela, seus grupos e instituições, todos estão em movimento contínuo, esta é a sua vitalidade, sua gênese perpétua, a condição de sua continuidade e auto gestação.

Visto a sua contínua mobilidade, toda sociedade está prenhe de uma nova forma de ser. Agora entendemos o quanto aquele movimento browniano de Lyotard (1991) é fundamental para entender a gestação do aluno contemporâneo e como podemos identificá-lo tanto na pós quanto na hipermodernidade e continua gestando-se na contemporaneidade.

O sujeito e a sociedade que se definem em movimento (LYOTARD, 1991; BAUMAN, 1998; 2001; LIPIVETSKY, 2004; 2016) lutam para transformar suas conquistas em cotidiano, segundo Heller (2016, p. 35-36), para quem a vida cotidiana é toda a vida do homem, de todo homem e do homem inteiro. Como são diversos os homens, assim a vida cotidiana também será, em grande medida, heterogênea.

Logo, este homem-aluno, em sua cotidianidade, é fruidor, ativo e heterônomo, entre tantas categorias que vai aprendendo e incorporando, à medida em assume a direção de suas decisões, na tomada de consciência de seu papel ou papéis e presença em determinada escola, grupo, comunidade ou sociedade.

Mesmo tendo o grau de sua individualidade variada e fragmentada pelos papéis que desempenha, “o indivíduo é um ser singular que se encontra em relação com a sua própria individualidade particular e em sua própria genericidade humana” (HELLER, 2016, p. 41), nele tanto se encontram o genérico quanto o particular.

A atualidade do aforismo inscrito no pátio do templo de Apolo, em Delfos, o princípio da sabedoria socrática, que eloquentemente ecoa em nossas salas de Filosofia, “conhece-te a ti mesmo”, do grego *gnôthi seautón*, é lembrada por Heller (2016, p. 44) como axioma máximo de quem somos e de quem pretendemos ser. Acrescentamos, do qual professor ou sistema algum pode negar ao seu aluno.

O Ser é uma descoberta, portanto um conhecimento, uma busca de saber quem sou, sendo que não sou sozinho, sou em relação e essas relações me definem de volta, pessoa e coisas à volta e entre si. Há trocas de influências na identificação entre pessoas e coisas. Não sabemos onde isso começa nem onde termina, mas sabemos que se as suas imbricações e bricolagens⁹ ocorrem na vida, igualmente ocorrem no pensamento e sua reflexão. Vemos nisto uma excelência dos TQEF.

Por sua vez, a interioridade do ser individual se constrói enquanto se constitui a sua subjetividade, numa cotidianidade indeterminada e surpreendente. O amadurecimento do

⁹Termo que se refere, segundo Ardoino (Apud BARBOSA; BARBOSA, 2008, 245) “de ir aqui e lá, eventualmente para obter, pelo desvio, indiretamente, aquilo que não se pode alcançar de forma direta”, ou seja, considerar a complexidade dialética das múltiplas referências de uma descoberta, a fim de não separar o inseparável. Reconhece que todo dado social está assim complexa e dialeticamente influenciado.

homem ocorre nesse processo de tomada de consciência, de pensar e decidir por si mesmo, quando, conforme Heller (2016, p. 37) “adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana na sociedade (camada social) em questão. É adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade”. O adulto é capaz de interagir, de posicionar-se, de dominar a manipulação das coisas.

Mais uma vez esses autores se inspiram na maioridade kantiana. Logo a maioridade do aluno vem com a assimilação das relações sociais e a autonomia sobre a manipulação das pessoas e das coisas.

A ideia de cotidiano, sua antropologia e teoria das relações sociais, soma-se aos projéteis flutuantes desses autores e ganha, de certa forma, um rumo; singram mesmo sem direção previsível, mas mostram em qual estrada trilham, como a personagem Alice a maravilhar-se no país de seus sonhos, travando uma luta contra o tempo.

Estamos novamente na estrada do Gato que ri, onde para quem não sabe aonde vai qualquer caminho serve. Justamente por esta imprevisão seguimos em frente, segundo o problema “bergsoniano” da filosofia do tempo que se vive e não que se cronometra, pois quem espera o tempo passar não se dá conta de que ele já passou. Para não sermos surpreendidos pelo tempo, avançamos.

É do aluno, cidadão e indivíduo em movimento que nos referimos nesta dissertação, cuja velocidade das mudanças não depende do tempo, como nos diz Heller (2016, p. 15), mas do “ritmo de aceleração das estruturas sociais”; depende inclusive das forças contrárias ou favoráveis na cumplicidade de trocas de valores, normas e lances.

Ainda acrescenta Heller (2016, p. 108): “O aumento da liberdade de movimento do indivíduo não se deve ao debilitamento da comunidade [...] mas observamos que o tipo (variável) de comunidade e o desenvolvimento da individualidade encontram-se em interação”. A política e industrialização modernas criaram o cotidiano no qual a religiosidade medieval não foi capaz de favorecer, nem com a liturgia repetitiva, mas é na lida mecânica do período pós-científico que surgem os surtos de individualidade e aflora o caráter de subjetividade (HELLER, 2016).

Outrossim, frisamos, deixamos para este momento a definição e ideia de indivíduo-individualidade a qual temos insistido nesta escrita. Entendemos que adiantá-la anteriormente atrapalharia a localização da individualidade do aluno, da forma como a fazemos agora, fruto do perfil gestado na contextualização de sociedade como a vimos tecendo de Lyotard (1991) a Heller (2016).

Se anteriormente a sociedade dissolvia a interioridade do homem, hoje ele aprendeu a catar os cacos e refazer-se, realocar-se. Eis porque, enquanto ser pós-moderno, entendemos nosso aluno à luz de Lyotard (1991), como alguém desafiador e investigativo, não apenas lançado à deriva, mas em conflito de linguagem, em busca de compreender algo; à luz de Bauman (1998; 2001), como alguém insatisfeito e inapreensível, fluido; à luz de Lipovetsky (2016), como alguém sem limites, hiper e ligeiro. E segundo Heller (2016) como alguém interativo e intérprete, na percepção e participação do seu cotidiano, influenciado e influenciador.

Todavia, ao somarmos essas caracterizações encontramos um resultado apenas, não dá para parar quem se constitui em movimento. Talvez esta seja a grande questão. Desde a modernidade, as verdades absolutas sustentadas por uma só fé e um só governo são questionadas; na pós-modernidade quem lhes tomara o lugar na definição dessas verdades, a ciência, também perde sua absolutez, dada a multiplicidade de linguagens e conhecimento disseminados pela informática; na atual hipermodernidade, prendemo-nos menos e aceleramos ainda mais a mobilidade dos valores e normas sociais.

Então nos perguntamos se de fato ainda é possível um padrão de escola, de didática e de aluno. Vale a pena trabalhar por um modelo educacional que encerre aptidão, iniciativa e lace individual? Se na pós-modernidade o professor, o expert, o pesquisador ou cientista já não eram mais os únicos detentores do saber, quem os detém na atualidade? Está última questão podemos responder: ninguém e todos simultaneamente.

Como a verdade que se constitui numa busca interminável, a sociedade e o indivíduo, nesta sua relação, encontra-se o saber. Portanto, lá onde esta relação ocorre, no cotidiano, no dia a dia, onde todas as descobertas surgiram, lá em dinâmica atômica, ela continua surgindo e é lá que será novamente descoberta e apreendida, pois nenhum conhecimento se encontra encerrado nos livros ou sem confirmação na vida. Para lá enviamos nossos alunos a fazerem seus TQEF.

Onde ou quando não se pode parar nem refrear o aluno, sob os aspectos das necessidades hipermodernas de leveza de criação e leveza de estilo, citadas no Tópico anterior, e para somar-se à análise que pretendemos adiante dos TQEF, acrescentamos duas categorias do cotidiano, segundo Heller (2016, p. 60 a 62): a analogia e a entonação.

a. Analogia: Segundo a socióloga, a vida cotidiana é uma imitação, assim como a presença de um indivíduo em seu meio é quem dá o tom particular, sua nota na orquestração tonal da atmosfera a qual gravita. Como dissemos, analogia e entonação nos lembram aquelas

necessidades de leveza de criação e estilo, as quais já nos referimos; cabe agora explicar suas semelhanças.

Defendemos que analogia (HELLER, 2016) ou imitação se liga à necessidade de leveza de criação (LIPOVETSKY, 2016), visto que, para ambos, a originalidade não é mais um conceito sobre algo *ex nihilo*, saído do nada, sobretudo no atual mundo e vida de interações. A Analogia, igualmente, liga-se a imaginação, conforme Lyotard (1991, p. 93) definiu acima, como a “capacidade de articular em conjunto o que assim não estava” e acrescentava a velocidade de tal articulação como uma de suas propriedades.

A analogia é uma recorrência a algo precedente no reconhecimento de uma situação presente, para a autora em questão, pois seria impossível ao homem lidar com todos os problemas se lidássemos como algo singular ou com novidades radicais. Examinar todos os aspectos de um caso como singulares, como se fossem a primeira vez a ocorrerem e tomar conhecimento deles seria uma tarefa extremamente difícil. Ademais, todo o conhecimento acumulado por gerações seria posto à parte, o que não ocorre em nenhum nível das imbricadas relações sociais, onde a referência será sempre um atrativo de decisões.

Neste sentido, nossos alunos fazem pontes entre os saberes que já têm e os filosóficos apresentados em sala de aula; são orientados por analogias. Logo, nossos lances, imitam nosso Eu e imitam, de certa forma, a sociedade em que desempenhamos nossos papéis. A analogia requer uma interpretação do que se nos apresenta e um reconhecimento mimético de representação social, na sua descoberta, na sua criação e construção de sentido. Criamos (por) analogias.

b. Entonação: Por sua vez, a outra categoria do cotidiano, a entonação, liga-se à necessidade de leveza de estilo, que por sua vez se liga igualmente à faculdade humana de criação, de representação e imitação, aparência do real e ilusões. Criatividade, imitação, estilo e entonação confluem em favorecer a projeção da subjetividade do indivíduo na participação e percepção do seu cotidiano.

Somos seres diversos, logo, a categoria cotidiana da entonação se apresenta como aquela particularidade individual que marca a presença do indivíduo em dado meio. A entonação, segundo Heller (2016, p. 61), configura o nosso tipo de atividade e pensamento, avaliação dos demais, comunicação etc. Para a autora uma pessoa sem entonação carece de individualidade.

O aluno sem entonação é um aluno alienado. Seu tom não tem som, talvez lhe retiraram sua singularidade e convenceram-no de que é um mero ouvinte, no máximo um repetidor de outras notas, um reproduzidor do sistema. Assim sua alienação está completa, a total desconexão

com a realidade, sem lances, sem interação, apenas presença muda. Não e sem razão que os critérios de confecção e avaliação dos TQEF são: autoral; original e inédito.

Voltar o olhar do aluno ao seu cotidiano é retomar o movimento original da filosofia e da ciência, da educação e da própria existência. É redescobrir ou descobrir a fonte da sabedoria, a própria vida em seu fluxo contínuo de idas e vindas, suas bricolagens, o entorno, o cotidiano, as imbricadas relações com os seres e com as coisas, donde surge o pensamento, as ideias, os valores, as opções, as reflexões, as paixões. É permitir que o aluno seja ele mesmo.

A análise do cotidiano como espaço onde ocorre o processo de compreensão da realidade e, portanto, da coisa conhecida, ou seja, aquilo que conheço é a minha realidade e a realidade de cada um na sua interação com o ambiente e as pessoas é aquilo que por ele pode ser de fato conhecido é, quanto ao nosso objeto de pesquisa, o uso da fotografia digital na mediação de saberes da disciplina de Filosofia no Ensino Médio, a sua maior contribuição.

A fotografia, neste aspecto ganha a qualidade de filosófica, visto que é sacada do cotidiano, pelo aluno que a captura, segundo seus saberes filosóficos, tema do seu TQEF, inspirado em algum assunto visto em sala de aula e reconhecido em seu cotidiano.

A Filosofia e o aluno revisitam e revisam o cotidiano do aluno, buscam tornar conhecida a realidade que o circunda e, com isso, encontram este viés de realidade e conhecimento, todavia numa apreciação filosófica, não apenas como se dão a conhecer, apenas como as vemos *in locu*, mas suas razões, seus questionamentos. Isto porque é lá que se originam diversas indagações: O que são essas coisas à nossa volta? Para que servem? Como posso usá-las? Enfim, qual a sua utilidade e relação comigo?

É possível interferir algo sobre essas experiências, posso modificá-las, melhorá-las? Quais as modificações, interferências, dessas coisas sobre a nossa vida? Como podemos ou devemos viver, com ou sem elas? Entre tantas outras questões possíveis.

Todo o processo de individuação da pessoa, a descoberta de sua subjetividade, é uma emancipação do Eu particular, não nos referimos ao solepsismo cartesiano, eu penso eu sou, não desse egocentrismo velado, mas daquilo que diz Heller (2016, p. 40-41):

Todas as necessidades humanas tornam-se conscientes, no indivíduo, sempre sob a forma de necessidade do Eu. [...] Todo conhecimento do mundo e toda pergunta acerca do mundo motivados diretamente por esse “Eu” único, por suas necessidades e paixões, é uma questão da particularidade individual.

Fazer escolhas é ser indivíduo. É não viver apenas sob aspectos de causalidade e oportunismo (HELLER, 2016, 101). Isto diz respeito à emancipação ou maturação da pessoa, ao fato de que não é um ser dissolvido na massa. Ensinar e oportunizar alguém a fazer escolhas

e a tomar atitudes implica em ensiná-los a assumir as consequências dessas decisões, porém não sozinhos, já que todos fazemos parte de um mesmo grupo, comunidade ou sociedade imbricada.

Outra constatação do indivíduo contemporâneo é que faz fotos e as faz por categorias sociais. As suas fotos expressam suas opções, lances e notas dos valores individuais que retornam para a reconstrução da malha social. As opções de captura de uma imagem e construção de sua representação, se legitimam valores comuns também surtam o que há de mais individual em seu nascituro, uma vez que retratam o cotidiano de quem as decide fazer.

No ato fotográfico surge uma criação inevitavelmente arraigada no estilo próprio de quem o desempenha. Uma intuição de semelhança e entonação que, se reconhece analogias com as coisas exteriores, também diz das opiniões próprias e críticas de cada um.

Ainda que, aparentemente, tudo já tenha sido fotografado e todas as poses já tenham sido encenadas (SONTAG, 2004), todo novo ato fotográfico traz um novo lance, uma anotação pessoal, uma entonação ou estilo, não apenas do que “isso foi” (BARTHES, 1984) ou “isso é”, mas do que o seu autor viu e fez, na interpretação e significado que lhe dá (ver a natureza das fotos, na 1ª Fase do TQEF – Figura 4).

Numa foto, cada pessoa finda escolhendo expressões de si mesmo. O que alguém diz não se refere tão somente ao outro, mas há muito de si mesmo, suas analogias e notas pessoais. Olhamos para fora, mas vemos de dentro da nossa caixa mental. Olhamos, mas enxergamos lá fora o que nos toca mais, o que é mais semelhante ao nosso mundo conhecido ou extremamente diferente.

Mas mesmo as diferenças capturadas estão ancoradas nas nossas similitudes, pois é uma diferença em relação aos nossos referenciais. É nossa história pessoal que nos constitui em grande escala, portanto, nossa criação diz algo de nós que também representa quem somos e o que fizemos. Isto diz respeito à nossa singularidade e é com ela que gravitamos em nosso mundo (KOSSOY, 2012).

No que segue desta dissertação, nem sempre estaremos lembrando ponto a ponto, do quanto o diálogo com as máquinas (LYOTARD, 1991) levou os alunos a fotografarem a lousa ou a hipermodernidade líquida (BAUMAN, 1998; 2001; LIPOVETSKY, 2004; 2016 levou-os a escoarem das tradições escolares e apressarem-se em dizer, ao seu modo, com criatividade e estilo, analogias e entonações próprias, a forma como veem o seu dia a dia (HELER, 2016) e a relação com os assuntos dados em classe.

Todavia, a todo o tempo, é justamente isto que segue como pressuposto das análises dos trabalhos desses alunos, como atestado de que a fotografia é meio para o ato filosófico,

entre a sala e o que ocorre fora dela, entre o pensamento e o cotidiano, entre a filosofia e o mundo, a partir das conclusões desta seção, analisamos a criatividade pela analogia e o estilo pela entonação; estilo e entonação expressos nos elementos do cotidiano, o que há de mais particular na construção do discurso apropriado e formação individual do conceito de saberes filosóficos nos TQEF.

Nesta seção contextualizamos a evolução da sociedade e seu pensamento, sua relação com as máquinas até a contemporaneidade. Soubemos quem é o aluno de hoje, gestado em conflito de linguagens, insatisfeito e fluido, hipermoderno e ligeiro, na percepção e participação do seu cotidiano, para finalmente, dialogar com fotografias.

Apresentamos e analisamos, portanto, na próxima seção alguns dos TQEF, a forma como nossos alunos usam da fotografia digital na mediação de saberes filosóficos no Ensino Médio.

4. AS FOTOS: A ANÁLISE DOS TQEF

Nessa seção mapeamos e descrevemos as percepções dos alunos sobre a construção dos TQEF na disciplina de Filosofia a partir da fotografia digital e procedemos com a análise dessas percepções a partir dos TQEF. Para tanto, construímos quatro categorias de análise, que corroboram na constatação do papel da fotografia digital enquanto mediadora de saberes filosóficos, a saber: Dupla estimulação (Teórica e Prática); Discurso (Conteúdo e Forma); Criação e analogia; Estilo e tom. A apresentação dessa análise foi organizada por ano de estudo: 2016 e 2017 e por Unidade Letiva segundo sua aplicação (ver Quadro 2), sendo que cada ano forma um bloco de análises, onde apresentamos os TQEF a partir das temáticas de cada Unidade Letiva, conforme os APÊNDICES de B a E.

Trazemos aqueles TQEF escolhidos pela sua relevância argumentativa e primor de execução e por representarem certo padrão, sobretudo quanto ao ineditismo, originalidade e autoralidade (ver Quadro 1), dentre o montante da soma dos alunos matriculados nas séries em questão. Os nomes próprios dos alunos selecionados para esta amostra de análise foram substituídos por números cardinais, a fim de resguardar-lhes a menor idade.

Lembramos que nosso projeto de pesquisa está provado pelo comitê de ética e pesquisa da UNIT, com parecer final no dia 27 de abril de 2017, sob os números CAAE: 63923716.9.0000.5371, Parecer de número 2.037.404 (ANEXO B), junto com o modelo de termo de assentimento (APÊNDICE A) e Declaração da Instituição (ANEXO A), conforme dito anteriormente.

Acentuamos que discutimos aqui os resultados encontrados, com as teorias de referência da seção 3, a fim de identificarmos características dos nossos alunos de Filosofia na Era digital, em conflitos de linguagens e diálogo com as máquinas, insatisfeitos. Inapreensíveis, moventes e fluidos, hipermodernos, apressados e leves, alunos do cotidiano, ao passo em que mapeamos suas percepções pelas categorias propostas, na ordem abaixo:

Análise do TQEF (Nº)

- a. **Dupla estimulação:**
 - i. **Teórica:** o assunto da unidade letiva abordado em sala de aula.
 - ii. **Prática:** a fotografia (Fonte: o aluno).
- b. **Discurso:**
 - i. **Conteúdo:**

ii. Forma:

c. Criação e analogia:

d. Estilo e tom:

Essas categorias foram escolhidas a partir dos objetivos do trabalho e validadas pelo orientador e coorientador da investigação, sobre as quais discorreremos de forma detalhada na metodologia.

4.1. TQEF no ano de 2016

Os resultados da análise dos TQEF do ano de 2016, com oportunas discussões teóricas das seções anteriores, segue o quadro abaixo:

Quadro 3: Aplicação do TQEF-2016 por Série e Unidade Letiva

TQEF 2016	1 ^a Unidade Letiva	2 ^a Unidade Letiva	3 ^a Unidade Letiva	4 ^a Unidade Letiva
1 ^a Série	X	-	-	X
2 ^a Série	X	X	X	X

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018)

4.1.1. Resultados da 1^a série:

No ano de 2016 a 1^a Série do Ensino Médio obteve trinta e quatro alunos matriculados. Durante esse ano desenvolveu-se o planejamento da disciplina, segundo o APÊNDICE B, onde aplicamos TQEF na 1^a e 4^a Unidades Letivas, de acordo com o que demonstramos abaixo, nos tópicos A) e B) seguidos dos alunos escolhidos.

4.1.1.1. 1^a Unidade Letiva

Quadro 4: Conteúdo da 1^a Unidade Letiva de Filosofia: 1^a Série/2016.

Conteúdo	
Tema Geral	Aprender a filosofar
Aulas Temáticas	Entre a realidade e a ilusão; Diferentes formas de perceber o mundo; o mundo dos sentidos e o sentido da existência; Filosofia, o que é? O pensar filosófico; A filosofia e suas origens; Entre deuses e mitos; Do mito à razão; Ocidente Vs. Oriente.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018)

Análise do TQEF 1

a. Dupla estimulação:

- I. **Teórica:** O aluno escolheu o seguinte tema dentre as aulas ministradas: “O sentido da existência”. O tema da aula é a primeira estimulação, o motivo, o problema a ser refletido (resolvido) em todo o TQEF.

Na estimulação teórica o professor orienta que o aluno reflita e escolha o motivo de seu interesse, entendendo que, na atual Era da revolução digital, os conteúdos educacionais precisam ser repensados “em função da participação e do interesse dos alunos de forma a constituir um processo de troca e não mais de mão única” (Gabriel, 2013, p. 33). Considerando que as temáticas das aulas não são definidas democraticamente, ao menos os alunos podem escolher dos temas abordados aquele com o qual mais se identifica para fazer o seu TQEF.

Isto pode levar o aluno à relação dos temas com as demais áreas de conhecimento, ao considerar as multirreferencialidades às quais levou o aluno às suas escolhas, bem como o fez discorrer sobre seus saberes de filosofia. Quiçá, redimindo a “perversa ênfase nos conteúdos”, da qual fala o PCN+ do Ensino Médio (BRASIL, 2002, p. 49).

A grande disseminação de conteúdo na internet gera o Big Data e conseqüentemente dá vazão à economia da atenção, onde quanto maior a informação menor a atenção do aluno. Segundo Gabriel (2013, p. 33) isto afeta consideravelmente a educação tradicional focada nos conteúdos. Os alunos se dispersam no mar de informações disponíveis e perdem a atenção. Eis o que pretendemos evitar.

- II. **Prática:** (A fotografia) A foto capturada pelo aluno para mediar a comunicação de seus saberes sobre o tema. Obviamente a fotografia digital é a segunda estimulação, como demonstramos abaixo.

A Fotografia assegura a escolha e uso livre do aluno, cuja neutralidade do artefato da segunda estimulação é imprescindível, como nos diz Cassandre e Godoi (apud PICHETH; CASSANDRE; THIOLLENT, 2016, p. s9) e expressa “suas escolhas, conhecimento e percepção”, pois não tem nenhum vínculo direto com a teoria a qual media. Isto vale para as demais análises à frente.

Figura 2: O sentido da existência – 01



Fonte: TQEF digitalizado do aluno – Arquivo do pesquisador (2016)

b. Discurso:

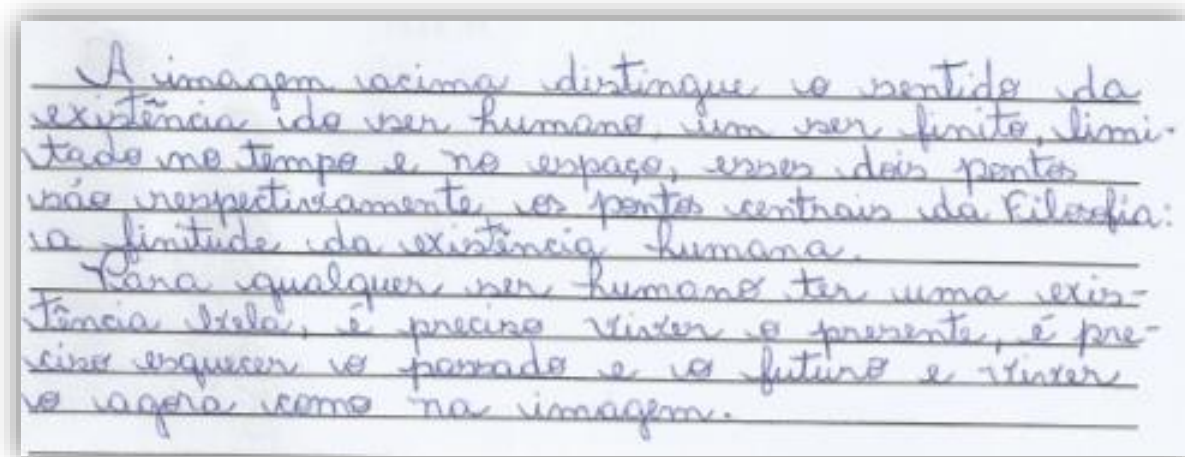
- I. **Conteúdo:** O assunto desenvolvido pelo aluno, autor do TQEF 1, está em referência às aulas temáticas e identifica sua contextualização e escolha por influências escolares, sociais e culturais. (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, p. 308).

A produção da mensagem está vinculada ao ambiente escolar, ao doméstico e ao social, mas a sua comunicação e recepção ainda excluem os dois últimos. Os TQEF são de produções atuais, porém não exploram a gama de opções que a fotografia digital oferece e que mudaria sua não só sua formatação.

- II. **Forma:** A forma segue padrões tradicionais, papéis impressos na sequência clássica de cabeçalho (capa) e conteúdo, não raro em uma folha. O TQEF 1 traz uma foto (Figura 2), em cuja cena uma jovem é focada de costas, vista da cintura para cima, aparentemente olhando para o céu que se abre em nuvens.

- c. **Criação e analogia:** O aluno cria o texto-legenda da foto, sobre o tema escolhido, numa analogia direta, conforme comenta na figura abaixo, digitalizada do seu TQEF:

Figura 3: Legenda da Figura 2



Fonte: TQEF digitalizado do aluno – Arquivo do pesquisador (2016)

Transcrição:

A imagem acima distingue o sentido da existência do ser humano, um ser finito, limitado no tempo e no espaço, esses dois pontos são respectivamente os pontos centrais da Filosofia: a finitude e a existência humana. [§] Para qualquer ser humano ter uma existência bela, é preciso viver o presente, é preciso esquecer o passado e o futuro e viver o agora como na imagem.

Para Lipovetsky (2004, p. 57) esta presença situada da percepção do aqui e agora assimila todas as coisas como algo experimentável, numa dialética de imbricações, fruto de uma hipermodernidade angustiada, inconformada, apaixonada, instigada e insatisfeita do homem onipresente (LIPOVETSKY, 2004, p. 59). A onipresença de que fala o autor, leva o aluno a estar o tempo todo repensando o tempo, investindo em si mesmo e se manifestando. Lipovetsky (2004, p. 77) chama isto de auto-reflexividade aliada à crono-reflexividade, ou seja, repensar e reutilizar o tempo ou temporalizar refletindo. A fotografia proporciona este uso consciente do tempo ao fazer o aluno ver de novo e tomar consciência, pois tudo que é revisto é repensado e pode ser refletido.

Vimos na seção 3 que sujeito e sociedade estão em movimento (LYOTARD, 1991; BAUMAN, 1998; 2001; LIPIVETSKY, 2004; 2016), chocando-se conquistar o cotidiano (HELLER, 2016, p. 35-36). Este sujeito-aluno é um fruidor, ativo e heterônimo, um o indivíduo que vive a relação de sua própria individualidade particular com a sua própria genericidade humana (HELLER, 2016, p. 41).

Esta busca de identidade se expressa na escolha do aluno, autor do TQEF 1, ao reportar-se à sabedoria socrática do “conhece-te a ti mesmo”, do qual Heller (2016, p. 44)

ênfatisa na leitura do cotidiano. É nesta tomada de consciência, de pensar e decidir por si mesmo, à luz das ideias de Heller (2016, p. 37), que nossos alunos adquirem as habilidades de se tornar adultos e de viver por si mesmo a sua cotidianidade.

d. Estilo e tom: O Aluno não explica o cenário da foto (Figura 2), apenas disserta livremente sobre o tema, deixando para quem a vir e ler a legenda abaixo concluir o que ele escreve.

A espontaneidade do aluno é a nota pessoal que cada um carrega e pode deixar em sua breve vida, segundo Heller (2016, p. 52), o genoma social, a sua identidade genética essencial, a insatisfação que tende ao lance, ainda que em conflito de efemeridades, origem da mobilidade humana e social como um todo. Diz respeito à própria individualidade, o seu posicionamento frente a sociedade.

É na categoria de tom que percebemos aquela particularidade individual do aluno que marca a sua presença em dado meio. A entonação, segundo Heller (2016, p. 61), é o nosso próprio tipo de atividade e pensamento, ao passo que uma pessoa sem entonação carece de individualidade.

Estilo e tom representam o "lance", do qual Lyotard (1991, p. 17) entende como num jogo social, onde falar é combater. Jogar é dar lances, participar desse jogo-mundo, reencontrar-se neste ambiente criado e não-natural. Esta é uma posição em que cada um se apresenta de forma autocrítica, porém numa sociedade dividida em si mesma, "não é um todo homogêneo" (LYOTARD, 1991, p. 23).

É neste jogo da sociedade que o aluno se encontra em conflito de linguagens, porque em conflito de códigos, de identidade (emissor-receptor) e de mensagem, conteúdos e saberes, jogando sua autocrítica em meio as demais.

O aluno em conflito de linguagens, busca uma forma de entender e comunicar sua percepção de mundo e participação social, para não ser lançado a esmo no movimento browniano, em que átomos sociais se chocam mutuamente, sem propósito.

O "si mesmo" está, segundo Lyotard (1991, p. 28), "mais móvel do que nunca", entra no jogo academia versus máquinas, em que é necessário agravar o movimento dos átomos, os "lances" (LYOTARD, 1991, p. 31), de uns aos outros, e produzir um "golpe", ou seja, um novo e inesperado enunciado.

Golpear o programa com um enunciado inesperado é golpear a narrativa a que se envolve, tanto o emissor quanto o receptor. Um golpe no canal, no próprio meio, no objeto com seus códigos. Lyotard (1991, p. 46) propõe aplicar este golpe à didática e isto é o que estamos fazendo.

Análise do TQEF 2

a. Dupla estimulação:

- I. **Teórica:** A aluna, autora do TQEF 2, também escolheu o tema “o sentido da existência”. Embora os temas se repitam entre os alunos, isto não descaracteriza o critério de originalidade do TQEF. (Ver 3ª fase, Quadro 1).
- II. **Prática:** A fotografia do TQEF 2 também se assemelha à foto do TQEF 1. Entretanto, mesmo que os motivos fossem os mesmos, igualmente não descaracteriza a autoralidade do TQEF nem da ação fotográfica. As inspirações são deveras pessoais, assim como o olho, mente, corpo que capturam a ideia.

Figura 4: O sentido da Existência – 02

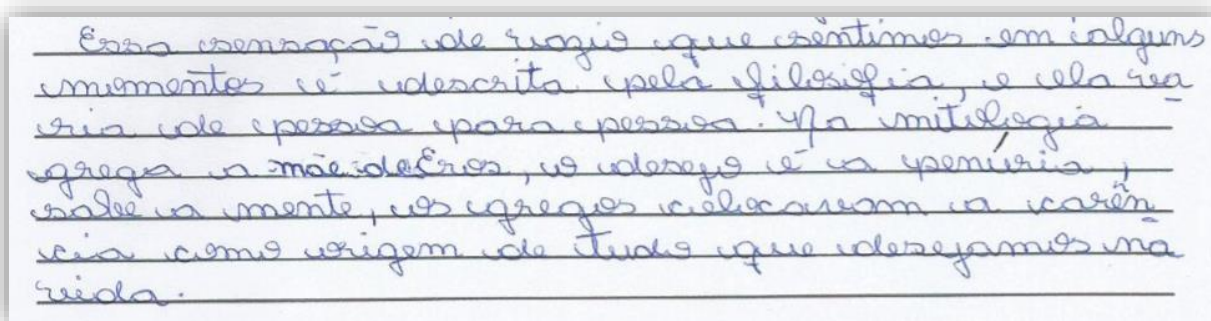


Fonte: TQEF digitalizado do aluno – Arquivo do pesquisador (2016)

b. Discurso:

- I. **Conteúdo:** Após se perguntar e discorrer sobre o que nos move na vida, apesar dos obstáculos, o que nos faz seguir em frente; a aluna, aponta para a distração que nos tira da meta que traçamos, mas também procuramos como forma de consolo. Disserta em uma redação de 31 linhas, logo abaixo da foto, e conclui com o seguinte parágrafo:

Figura 5: Legenda da Figura 4



Fonte: TQEF digitalizado do aluno – Arquivo do pesquisador (2016)

Transcrição:

Essa sensação de vazio que sentimos em alguns momentos é descrita pela Filosofia, e varia de pessoa para pessoa. Na mitologia grega a mãe de Eros, o desejo, é a penúria, sabidamente, os gregos colocavam a carência como origem de tudo que desejamos na vida.

Sem o saber, a aluna se identifica com uma filosofia dirigida para o Eros libidinal (Bauman, 1998), que se realiza em sua insaciabilidade e irrealização. O filósofo da filosofia do irrealizável, alegra-se mais com as perguntas do que com as respostas. Aparentemente insatisfeito. Estes são os alunos que pretendemos.

A filosofia, conforme Bauman (1998, p. 109), é uma experiência “desde o princípio significativa, interpretada, compreendida pelos impregnados dela - essa significação, interpretação e compreensão é seu modo de ser”. A filosofia do insatisfeito é a filosofia da busca, do não contentamento. Isto esclarece que tipo de aluno e que tipo de filosofia buscamos.

II. **Forma:** A foto (Figura 4) está na abertura da apresentação de suas percepções, o seu discurso, visto que o lemos após a foto e, sem grandes dificuldades, encontramos no cenário fotografado. É no discurso que encontramos o ineditismo da construção temática do TQEF, seu discurso, nas imbricadas relações de multirreferencialidades. O tema, o texto, a foto, a posição de cada elemento, situando as ideias na sequência semântica que o aluno quer dar, para dizer aquilo que está dizendo, construindo suas reflexões também com quem lê seu trabalho

c. **Criação e analogia:** A aluna, autora do TQEF 2, cria uma analogia em seu texto, ao falar de obstáculos, distração e conforto. A foto (ver Figura 4) acrescenta ao texto a possibilidade de visualização do campo, céu e árvore, que alongam as ideias de obstáculos e do seguir

em frente. Sugere mais ações à inteligência de quem lê, partindo da cena da fotografia e acessa outras similitudes, comparações, intuições, lances pessoais no cotidiano.

A analogia acima, de uma cena comum, embora seja uma simples opinião pode tornar-se um saber na vida cotidiana, segundo Heller (2016, p. 71), “já que é critério de ação e já que a ação cotidiana comprova o conteúdo correto do juízo em que se baseia aquele saber”. Como vemos, as analogias criativas dos alunos, nas cenas fotografadas, reconciliam *doxa* e *episteme* numa reflexão livre das aulas de filosofia.

d. Estilo e tom: O tom pessoal da aluna traz a temática da existência para a sua própria leitura de mundo, ao destacar os aspectos pessoais da sensação de vazio e de busca de consolo, comparando a sentido da existência com a própria dinâmica da vida.

Mas, o filósofo, conforme Bauman (1998, p. 106), é um sintetizador e interprete, alguém que simplifica o complexo e revela seus sentidos, um *expert* em furar ou desconstruir as paredes, a fim de descobrir o que escondem.

A destreza e grandeza do filósofo, está em “ligar umas às outras as coisas pendentes, em concluir discussões, em pronunciar vereditos que resumem um ar de finalidade e, no mais, levar a filosofia a um fim” (BAUMAN, 1998, p. 106-107). Com o aluno de filosofia não seria diferente.

4.1.1.2. 4ª Unidade letiva

Quadro 5: Conteúdo da 4ª Unidade Letiva de Filosofia: 1ª Série/2016.

Unidade Letiva	Conteúdo	
1ª	Tema Geral	Razão e conhecimento
	Aulas Temáticas	Os tipos de razão e os campos do conhecimento; Conhecimento intuitivo e conhecimento racional; Razão e ciência em busca da verdade; Razão e fé.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018)

O aluno pesquisador busca a confirmação das afirmações e do próprio conteúdo que julga saber. Não se alia criatividade a ciência, conforme Schleiermacher (apud LYOTARD, 1991, p. 61), sem “espírito especulativo”. Este humaniza o espírito competitivo da disputa performática no desempenho com as máquinas. Não se trata de saber usá-las, mas de como e para que as usamos.

Bauman (1998, p. 20) define a (pós) modernidade como um “estilo de vida”, em “ordem” desordenar o “tradicional” e descobrir o ser das coisas é ressignificá-las. Enquanto a sociedade moderna buscava tornar o diferente semelhante, para, Bauman (1998, p. 30), a pós-modernidade trazia a realização como uma responsabilidade pessoal, melhor: “era a volúvel escolha individual que precisava inventariar sua vida [...]” (BAUMAN, 1998, p. 32).

O aluno, à luz de Bauman (1998) está em angústia e agonia, porque em combate consigo mesmo e com a sociedade, na busca de suas respostas, do lugar de sua fala e de seus saberes. Uma tarefa individual, com qual Bauman (1998, p. 36) compara à captura de fotografias, ao dizer que a imagem de si mesmo se reparte num conjunto de instantâneos, e “cada pessoa deve evocar, transportar e exprimir seu próprio significado”, mais frequente do que capturar os instantâneos alheios.

Dito acima, Christopher Lasch (apud BAUMAN, 1998, 113) corrobora ao afirmar que: “a determinação de viver um dia de cada vez, e de retratar a vida diária como uma sucessão de emergências menores, se tornaram os princípios normativos de toda estratégia de vida racional”. Não apenas o indivíduo, mas a própria vida se torna fragmentada em retalhos menores.

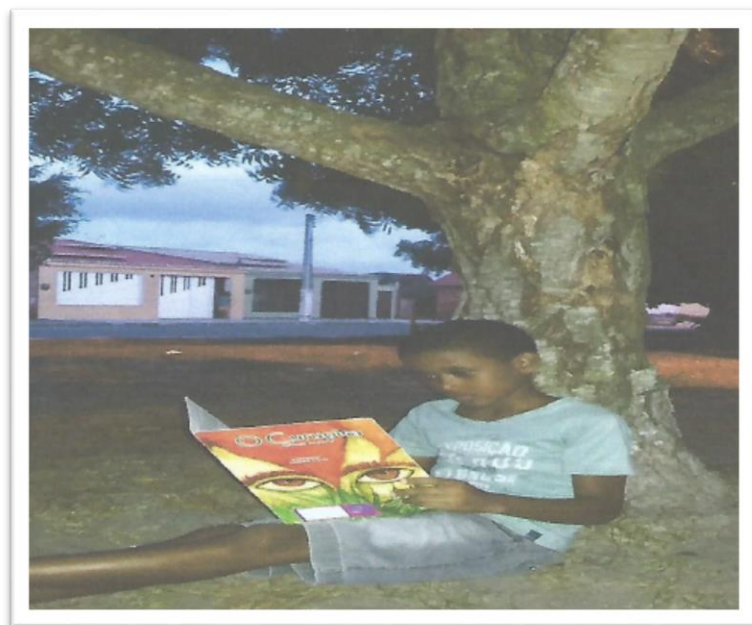
A câmera fotográfica absolutiza, canaliza, direciona e captura o presente imediato, suas paixões e sonhos, conforme Lipovetsky (2004, p. 62-63), para quem a sensação de simultaneidade e imediatez, possibilitadas pela mídia eletrônica e informática, desvaloriza sempre mais as formas de espera e de lentidão e expressa a atualidade do pensamento.

Análise do TQEF 3

a. Dupla estimulação:

- I. Teórica:** A aluna, autora do TQEF 3, escolheu o tema “Razão e conhecimento”.
- II. Prática:** (A fotografia)

Figura: 6: Razão e conhecimento



Fonte: TQEF digitalizado do aluno – Arquivo do pesquisador (2016)

b. Discurso:

I. Conteúdo: Diz a aluna que o conhecimento, tema de sua pesquisa, é “uma atividade intelectual através da qual é feita a apreensão de algo exterior à pessoa” (ALUNA – TQEF 3 – Arquivo do pesquisador, 2016). A aluna fala de conhecimento adquirido e retrata uma cena de uma criança lendo, sozinha e aparentemente concentrada.

II. Forma: Esta aluna inicia o seu trabalho com a foto (Figura 6) sem lhe fazer referência direta. Aparece a foto como se fosse o primeiro parágrafo de sua redação, na qual desenvolve o tema com 30 linhas.

c. Criação e analogia: Algumas vezes, em geral, os alunos não fazem referência à foto, talvez por tê-la tão presente em mente, na escrita de sua redação, isto percebemos ao situarmos a foto no contexto da leitura do trabalho, que não podemos simplesmente avaliar que esteja ali colocada como ilustração.

Diferentemente da foto ilustrativa, de função também estética, expressão da sensibilidade e percepção dos alunos, a fotografia digital, pedagógica e filosófica, carrega a mesma função da didática que é auxiliar metodologicamente o processo de aprendizagem, ser parte de uma ação em que se exercita, adquire e difunde conhecimentos.

Entendo que, desde que a foto esteja inserida numa atividade de exercício do pensar, ampliando a reflexão, fazendo pensar o que não seria pensado sem ela, podemos constatar seu papel eficaz de recurso e desenvolvimento do estudo do assunto abordado em sala, sobretudo

por caracterizar-se como uma detecção, em forma de registro fotográfico na vida cotidiana, da abrangência, da localidade, da repercussão desse ou daquele tema em discussão de aula.

d. Estilo e tom: Como já dissemos sobre a aluna, seu texto não pode ser lido sem trazer à mente a cena de sua fotografia. Desta vez, uma criança lendo, buscando e adquirindo novos conhecimentos.

A aluna demonstra sua percepção sobre a necessidade da busca de conhecimento e do pensamento crítico. Uma característica da atualidade e uma discussão que Bauman (2001) inicia com Giddens (Apud BAUMAN, 2001, p. 31), para quem somos mais críticos que nossos antepassados, e retoma com Adorno (Apud BAUMAN, 2001, p. 51), para quem ser crítico não é uma tarefa fácil.

Concordamos que não é fácil os nossos alunos fazerem TQEF, pois exige reflexão crítica, concentração nos saberes filosóficos, às vezes, vistos pela primeira vez em sala de aula.

Já que para Adorno (Apud BAUMAN, 2001, p. 53) “pensar nos faz humanos”, e somos humanos por que pensamos, é que “nenhum pensamento é imune”. Ainda podemos concluir que a câmera nas mãos dos alunos aciona seus pensamentos. Ver e fazer fotos diz respeito ao exercício da inteligência.

Ainda sobre pensamento e criticidade, Bauman (2001, p. 51) diz que “A falta de liberdade do ingênuo é a liberdade da pessoa que pensa” e destaca o poder libertador da visão em sua peculiaridade intransigente ao falar da autossuficiência da ingenuidade até que seja perturbada pela visão.

4.1.2. Resultados da 2ª série

No ano de 2016 a 2ª Série do Ensino Médio obteve vinte e cinco alunos matriculados, dentre os quais selecionamos os trabalhos a seguir, segundo a sua aplicação nas quatro Unidade Letivas, em conformidade com o Plano de Ensino e Aprendizagem – PEA, no APÊNDICE C.

4.1.2.1. 1ª Unidade Letiva

Quadro 6: Conteúdo da 1ª Unidade Letiva de Filosofia: 2ª Série/2016.

Unidade Letiva	Conteúdo	
1ª	Tema Geral	Métodos e Modelos do Saber Filosófico; Filosofia Política.
	Aulas Temáticas	Método Maiêutico e Método empírico-racional: Platão e Aristóteles; Método racionalista: Descartes; Método empirista; Método transcendental; Método analítico-linguístico; Método fenomenológico; Método hermenêutico: Hume; Kant; Wittgenstein; Husserl; Dilthey e Heidegger; A política na filosofia grega; A Idade Média: o Estado e a Igreja; Ética. Política e Democracia (Montesquieu); Liberdade e Direito Natural (Espinoza, Hobbes, Rousseau).

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018)

A segunda competência específica da Filosofia, tanto no PCN+ quanto nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2002, p 47; BRASIL, 2006. p. 33), diz respeito à faculdade de representação e comunicação em “**ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros**”, a fim de complementar a primeira competência ampliando o processo da leitura significativa dos textos de autoria dos filósofos ao oferecer **textos de diferentes formatos e registros**.

Mas, o texto não é mais apenas em palavras escritas. McLuhan (1969) depõe sobre a passagem do texto manuscrito para o fotográfico. Fala do livro como substituto da indagação, da conversação e da reflexão (MCLUHAN, 1969, p. 220) e do leitor como alguém passivo (Idem, p. 224-225). Para este sociólogo a passividade não é o que se espera de uma pessoa alfabetizada e inteligente.

Em seu turno Flusser (1985, p. 9-10) atesta que a fotografia assume o primeiro lugar no processo de **recodificação de imagens em conceito**, ao que chama de crise dos textos. Este alerta vem desde Lyotard (1991), para quem a máquina deixa de ser apenas operacional para ser informacional.

Lyotard (1991, p. 4) afirma que a multiplicação de máquinas informacionais afeta a circulação dos conhecimentos. Ainda mais, para Paula e Moreira (2014, p. 01) a comunicação multissensorial com o uso de imagens, sons, textos, muda não só a forma de saber como a atuação no corpo social. São “Máquinas-intérpretes”, como as nomeia Lyotard (1991, p. 4),

para quem o progresso e a convivência social depende da capacidade de interpretar seus códigos.

Em seu turno, McLuhan (1972), afirma que as coisas possuem uma utilidade e uma operacionalidade, ou seja, o aparato ensina um comportamento a partir de sua usabilidade. O modo de operar é o próprio código e a mensagem do dispositivo.

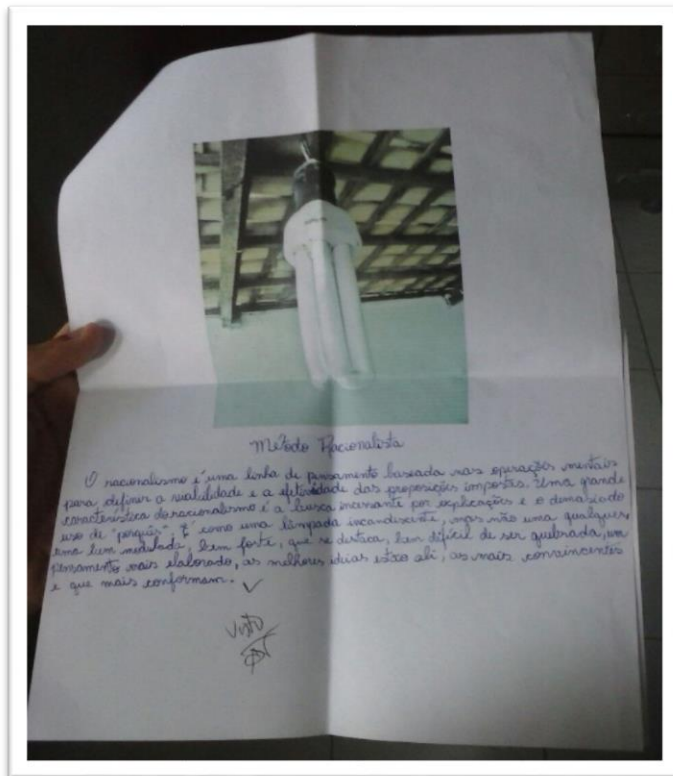
Antes mesmo de nos darmos conta disso, estamos aprendendo a pensar com as máquinas. Assim ocorre sobretudo com as atuais tecnologias da inteligência, segundo Levy (1990), que nos fazem pensar com elas ou até mesmo pensam por nós. Os TQEF que seguem demonstram como os alunos estruturam as suas ideias a partir do que a fotografia digitais pode fazer por eles.

Análise do TQEF 4

a. Dupla estimulação:

- I. **Teórica:** O aluno, autor do TQEF 4, escolheu o tema abordado em sala de aula: Método Racionalista.
- II. **Prática:** (A fotografia)

Figura 7: Método racionalista



Fonte: TQEF digitalizado do aluno – Arquivo do pesquisador (2016)

b. Discurso:

I. Conteúdo: O aluno, autor do TQEF 4, disserta em uma lauda, sobre o Método Racionalista, do filósofo moderno francês René Descartes. Após ler a legenda, logo abaixo da foto (Figura 7) e transcrita a seguir, percebe-se o esforço do aluno em fazer as devidas pontes argumentativas entre a imagem e o tema ou vice-versa.

Segue a transcrição do texto abaixo da foto, na Figura 7:

O Método Racionalista: O racionalismo é uma linha de pensamento baseada nas operações mentais para definir a realidade e a efetividade das proposições impostas. Uma grande característica do racionalismo é a busca incessante por explicações e o demasiado uso de “porquês”. É como uma lâmpada incandescente, mas não uma qualquer. Uma bem modulada, bem forte, que se destaca, bem difícil de ser quebrada, um pensamento mais elaborado, as melhores ideias estão ali, as mais convincentes e que mais conformam.

II. Forma: Em outra lauda segue a foto centralizada e a legenda, logo abaixo. A estética da fotografia tem uma composição focada no primeiro plano e no close da lâmpada fluorescente. Esta disposição, logo após a lauda com o texto maior coloca a foto como exemplo visual do que acabara de dizer e destaca a importância do objeto fotografado por suas proporções, como se o aproximasse do leitor do TQEF.

c. Criação e analogia: A foto centraliza uma lâmpada fluorescente de pequeno porte, vista de baixo para cima, pendurada no teto, com o telhado e parte da parede de fundo. A lâmpada está apagada e a cena aparenta ter boa iluminação.

Ainda que a imitação da qual a fotografia seja responsável na imposição pós-moderna da imagem em detrimento da escrita, preocupe Harvey (1992, p. 85) quanto a realidade estar sendo “moldada para imitar as imagens da mídia”, ela (a imitação) é vista por Lyotard como mediadora das relações **onde se encontra o papel fundamental da imaginação**, a “capacidade de articular em conjunto o que assim não estava” (LYOTARD, 1991, p. 93).

A preocupação de Lyotard (1991, p. 94) está na garantia que o ensino deve assegurar a interdisciplinaridade, cujas capacidades e competências são progressivas, e não reprodutivas, pois a transmissão do saber não se limita às informações isoladas, mas à conexão entre elas.

d. Estilo e tom: Aquilo que é próprio do aluno se destaca nas suas expressões de linguagem e na escolha dos elementos, tanto de composição de sua fotografia como nas pontes de significado e comparação que faz entre objetos e ideias, coisas e palavras, como os elementos de seu cotidiano, a lâmpada, e o racionalismo cartesiano, em ter as ideias claras e distintas, coisa que a luz natural e elétrica corrobora com a luz da razão.

4.1.2.2. ^a Unidade Letiva

Quadro 7: Conteúdo da 2ª Unidade Letiva de Filosofia: 2ª Série/2016.

Conteúdo	
Tema Geral	A Política Contemporânea.
Aulas Temáticas	As ideologias; Aula: Anarquismo e Totalitarismo: Fascismo, Nazismo e Stalinismo; Estado Democrático de Direito, Liberalismo e neoliberalismo; Socialismo e social democracia; Marxismo; Hanna Arendt e a condição humana; Pierre Clastres e a Sociedade contra o Estado.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018)

Análise do TQEF 5

a. Dupla estimulação:

- I. **Teórica:** O aluno, autor do TQEF 5, escolheu o tema As Ideologia.
- II. **Prática:** (A fotografia)

Figura 8: Ideologia



Fonte: TQEF digitalizado do aluno – Arquivo do pesquisador (2016)

b. Discurso:

I. Conteúdo: Apenas uma foto (ver Figura 8) de um liquidificador desligado e uma breve legenda abaixo. O tema, a imagem e a legenda compõem o conteúdo, a qual transcrevemos abaixo:

Assim como o liquidificador mistura as frutas para preparar o suco, as ideologias misturam as ideias geralmente falsas, com um pouco de verdade, e com um propósito que geralmente está implícito.

II. Forma: O aluno, autor do TQEF 5, recortou um pedaço de papel, escreveu a palavra ideologia com letras maiúsculas, colocou dentro do copo de um liquidificador desligado, e fez a foto de modo que se possa ler a palavra. Dispõe a foto em tamanho que se torne praticamente a própria lauda do texto.

c. Criação e analogia: Na legenda de sua foto, acima, está evidente a forma de comparação do tema escolhido com a fotografia.

d. Estilo e tom: Não raro, o estilo de escrita e construção da argumentação do aluno descortina sua forma de ver e dizer as coisas. Este aluno se mostra de poucas palavras no TQEF, mas com uma eloquência provocativa de sua crítica. O trivial do liquidificador doméstico se torna assunto de política em seu tom quase irônico de filosofar.

Vemos a dimensão lúdica dramática do aluno ao interagir analogia e tom, expressando sua criatividade e estilo crítico. Para Heller (2016, p. 60 a 62) a analogia e entonação traduzem o cotidiano. Aplicadas pelos alunos, vemos as pontes que fazem dos saberes filosóficos apresentados em sala de aula. Seus lances são tonalidades a ressoar o si mesmo e seus papéis.

Em si a analogia é uma criação e uma interpretação, um reconhecimento mimético de representação social e de construção de sentido. Inversamente, criamos (por) analogias. Mas, de certa forma, nossos alunos estão convencidos a ser meros ouvintes, talvez alguns ainda consigam reproduzir notas alheias, em um sistema repetidor.

O TQEF 5 fala de ideologias, entretanto não aliena, não desconecta com a realidade, só o liquidificador está desligado, por que a sua imaginação continua falando pela imagem. Não e sem razão que os critérios de confecção e avaliação dos TQEF são autoralidade, originalidade e ineditismo (Ver Quadro 1).

Já nos referimos acima sobre o cotidiano reconciliar senso comum à razão quando se voltar o olhar do aluno para refletir sobre o seu cotidiano e redescobrir a fonte da sabedoria, a própria vida em seu fluxo em suas imbricadas relações com os seres e as coisas. Para Heller

(2016, p. 40-41), estas descobertas também revelam a necessidade do “Eu único”, razão pela qual a tonicidade é algo tão particular.

Fazer escolhas é ser indivíduo e não alguém perdido na massa, nem viver de do acaso e oportunismos (HELLER, 2016, 101). Isto diz respeito à emancipação ou maturação da pessoa, ao fato de que não é um ser dissolvido na massa.

Mapeamos as percepções dos alunos, sobre os temas escolhidos das aulas, aplicados à atualidade ou a vida pessoal. A fotografia os leva a localizar no aqui e agora, do percurso da Unidade Letiva, algo que os faça refletir sobre as temáticas filosóficas, sobre cujas reflexões deverá decidir falar.

Análise do TQEF 6

a. Dupla estimulação:

- I. **Teórica:** O aluno, autor do TQEF 6, escolheu o tema Pierre Clastres e a sociedade contra o Estado.
- II. **Prática:** (Fotografia)

Figura 9: Pierre Clastres e a sociedade contra o Estado



Fonte: TQEF digitalizado do aluno – Arquivo do pesquisador (2016)

b. Discurso:

- I. **Conteúdo:** Esta foto, segundo o aluno, e seu título fazem referência ao pensamento do filósofo e antropólogo Pierre Clastres¹⁰, em quem se fundamenta ao redigir, em seu trabalho.

¹⁰ Em sua tese “A Sociedade contra o Estado”, fruto de sua pesquisa etnográfica com índios da América do Norte, o antropólogo e filósofo Pierre Clastres constata que as civilizações primitivas eram

II. **Forma:** O TQEF 6 possui uma lauda de redação comentando o tema e em outra lauda a foto (ver Figura 9) seguida da legenda abaixo:

O enfileiramento de gotas lembra de fato, uma posição a ser seguida por parte dos cidadãos, como é o caso do arame que mostra qual a direção que deve ser seguida pelas gotas, percebe-se isso quando o arame for inclinado, todas as gotas seguirão uma direção com certa velocidade.

c. **Criação e analogia:** Não fosse a procura de uma maneira inteligente de ver o mundo entorno, nos perguntaríamos o que fazia um aluno na chuva, no quintal de sua casa, ao sacar da realidade a foto que segue? O aluno também toma uma cena do cotidiano e faz de seus elementos de composição construção e interpretação do tema escolhido, da filosofia política.

Segundo o seu relato no dia da apresentação (anotações do pesquisador), este fotógrafo amador alinha o varal à lente da câmera, a fim de capturar a perspectiva da distância de sua posição, no estiramento do varal até o muro, para lhe dar ideia de afunilamento, de sequência e ordenamento. Ideias que ele usará na construção de sentido, como recurso de escrita e simbolização imagética e semântica.

Como vemos, as mudanças de paradigmas educacionais as tornam distributivas e personalizadas, transformam a própria educação em uma educação colaborativa entre os pares, o que favorece o desenvolvimento da **criatividade** e inovação (GABRIEL, 2013, p. 102). Quem esperava que no quintal de casa também encontrasse um tema filosófico?

d. **Estilo e tom:** A exemplo do que é a produção filosófica e fotográfica dos TQEF ou do que seria uma fotografia de cunho filosófico, o aluno faz de um varal estendido com respingos de chuva, uma cena a ser ressignificada, interpretada ou carregada de sentido com apropriações metafóricas de temas filosóficos. Na sua apresentação em sala (anotações do pesquisador), o aluno partiu desse simbolismo para fazer, seguindo o pensamento do filósofo Pierre Clastres (vide nota de rodapé acima), uma crítica à atitude passiva de se esperar tudo pronto dos governantes, sem ater-se ativamente em sanar as necessidades pessoais e comunitárias.

Apesar da foto (ver Figura 9) estar desfocada, pelo amadorismo técnico, isto não desmerece tal empenho discente e concentra a eloquência na ideia desenvolvida e na força de sua argumentação que, por sua vez, demonstra a sua compreensão e apropriação do assunto,

organizadas e não se pautavam em políticas de exclusão de seus membros, nem esperavam dos chefes a solução dos problemas da comunidade, mas se organizavam e cooperavam em sanar os problemas locais (CLASTRES, 2003).

em resumo, daquilo que aprendeu. Inclusive, acrescenta uma nova forma de explicar o assunto pela construção de sentido que deu à sua fotografia.

A técnica e o conhecimento se integram por meio da criatividade do homem no exercício de sua inteligência, a capacidade de criar, recriar e simular o seu ambiente e relações (GIDDENS, 1991, p. 57; BRAUDILHARD, 1991). Mas a técnica não revela apenas desempenho, como afirma Lévy (1990, p. 7), ela modifica nosso modo de pensar.

O mundo "pré-fabricado" segundo Bauman (1998, p. 17) é o palco do senso comum, onde a natureza e a ciência jogam suas cartas, onde o conhecimento é disseminado e está presente no mundo conhecido pelo aluno, sua tensão na base das discussões e percepção de mundo. Tanto Bauman (1998, p. 17) quanto Foucault (1999) concluem que dar ouvidos e visas às percepções pessoais passa a ser a nova ordem das coisas.

Mas não esqueçamos de Platão (2000), o primeiro a referir-se ao mundo presente como carente de sentido, como representação de um mundo distante, como simulacro da realidade; um mundo de aparência que precisa ser descoberto, interpretado, ressignificado.

Um mundo que aparenta trair os sentidos e enganar, é o mesmo mundo que reclama ser lido e compreendido, entre analógico e o virtual, o familiar e o estranho (BAUMAN, 1998, p. 37). Lado a lado, realidade natural e realidade simulada diluem as diferenças enquanto o homem-aluno se contextualiza reconstruindo sentido.

4.1.2.3. 3ª Unidade Letiva

Quadro 8: Conteúdo da 3ª Unidade Letiva de Filosofia: 2ª Série/2016.

Conteúdo	
Tema Geral	Ética e Estética.
Aulas Temáticas	Valores éticos e valores morais; A moral grega e a Ética a Nicômaco; A Ética de Espinosa e A moral iluminista; Além do bem e do mal e A moral e a ética na virada do séc. XIX para o séc. XX; A moral e a ética na contemporaneidade; A experiência estética: Conceitos e concepções estéticas; Criatividade, imaginação, percepção e significado da arte; Movimentos estéticos brasileiros contemporâneos.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018)

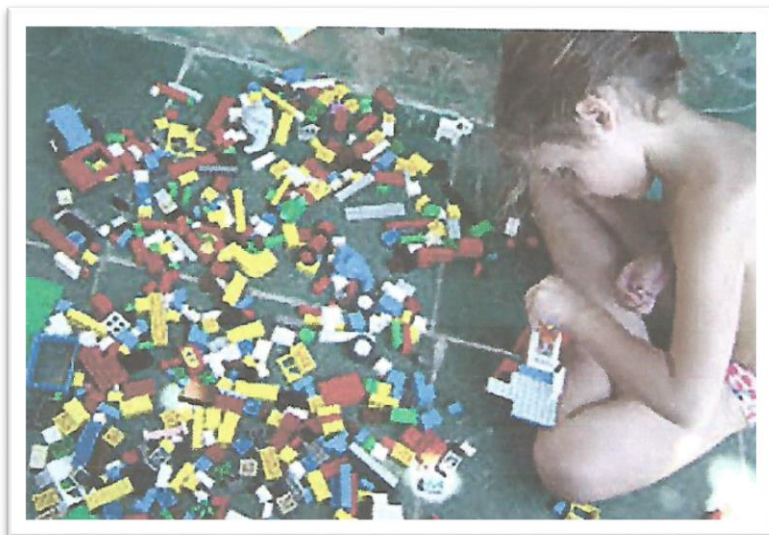
Análise do TQEF 7

a. Dupla estimulação:

- I. **Teórica:** O aluno, autor do TQEF 7, escolheu o tema Criatividade, imaginação, percepção e significado da arte.

II. Prática: (Fotografia)

Figura 10: Criatividade, imaginação, percepção e significado da arte – 01



Fonte: TQEF digitalizado do aluno – Arquivo do pesquisador (2016)

Figura 11: Criatividade, imaginação, percepção e significado da arte – 02



Fonte: TQEF digitalizado do aluno – Arquivo do pesquisador (2016)

Figura 12: Criatividade, imaginação, percepção e significado da arte – 03



Fonte: TQEF digitalizado do aluno – Arquivo do pesquisador (2016)

b. Discurso:

I. Conteúdo: No conjunto de sua construção, vemos que o aluno usa a fotografia como constatação e demonstração da sua ideia, uma atualização visual, quase material, de exemplificar enquanto disserta sobre o tema.

O aluno está fundamentado no conceito de criatividade, discutido em sala, de Ulrich Kraft (apud SPINOLA, 2013, p. 231), para quem “Curiosidade, prazer de experimentar, ludicidade, coragem de correr riscos, flexibilidade intelectual, pensamento metafórico e senso artístico desempenham papel decisivo nos processos criativos do pensamento”. Daí porque menciona que no seu trabalho se pode perceber as características da criatividade que cita ao longo de sua redação de 43 linhas, das quais vemos abaixo o último parágrafo.

Figura 13: Último parágrafo do TQEF 7

Nesse trabalho podemos perceber grande parte dessas características mostrando que a percepção e a curiosidade influenciam na nossa criatividade, como dizia Bernard Show (filósofo) "As pessoas que vencem nesse mundo são as que procuram as circunstâncias de que precisam e, quando não as encontram, as criam"

Fonte: TQEF digitalizado do aluno – Arquivo do pesquisador (2016)

Transcrição:

Nesse trabalho podemos perceber grande parte dessas características mostrando que a percepção e a curiosidade influenciam em nossa criatividade, como dizia Bernard Show (filósofo) "As pessoas que vencem nesse mundo, são as que procuram as circunstâncias de que precisam e, quando não as encontram, as criam.

II. **Forma:** O trabalho se apresenta em sete laudas, assim distribuídas cada uma: capa; introdução; três fotos (acima) com suas legendas; conclusão e referências da pesquisa. Na relação foto-legenda, o aluno ora as considera como já lidas (conhecida, vista) antes da legenda, uma vez que escreve em continuidade, ora vincula a foto ao texto fazendo-lhe um comentário direto, em ambos os casos a compreensão do texto depende da visualização da foto. Seguem duas legendas, onde a Figura 14 é uma referência direta à Figura 11, que a precede, e a Figura 15 uma referência indireta à Figura 12, que também a precede.

Figura 14: Legenda da Figura 11

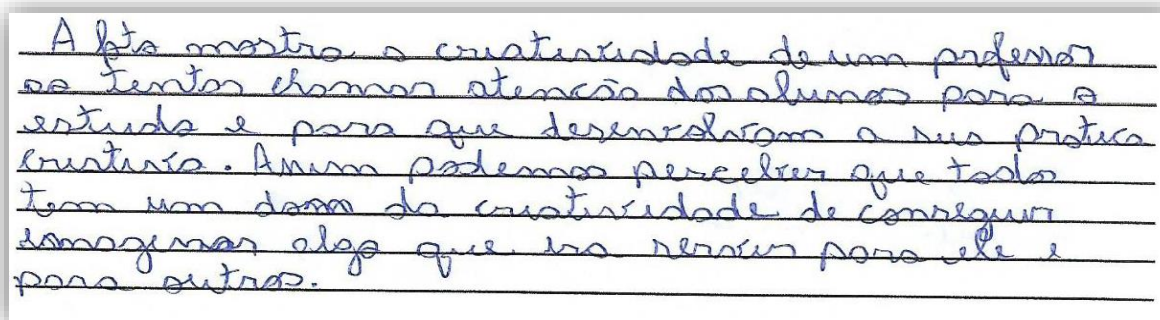
As não pedras de puros a artista conseguiu imaginar que com elas poderia criar algo útil e criativo para sua vida. Ele desenvolveu seus pensamentos em ideias e fontes para criar novos ensinamentos através da percepção de algo que não seria mais usado.

Fonte: TQEF digitalizado do aluno – Arquivo do pesquisador (2016)

Transcrição:

Ao ver pedaços de pesos o artista consegue imaginar que com eles poderia criar algo útil e criativo para sua vida. Ele desenvolveu seus pensamentos em ideias e fontes para criar novas coisas através da percepção de algo que não seria mais usado.

Figura 15: Legenda da Figura 12



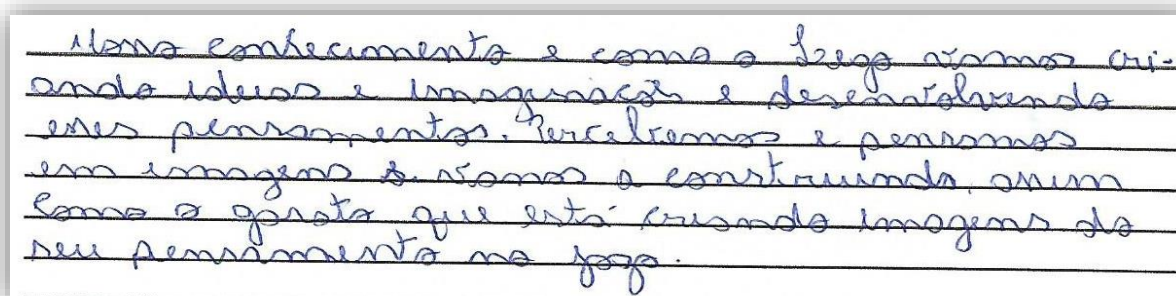
Fonte: TQEF digitalizado do aluno – Arquivo do pesquisador (2016)

Transcrição:

A foto mostra a criatividade de um professor ao chamar atenção dos alunos para o estudo e para que desenvolvam a sua prática criativa. Assim podemos perceber que todos têm um dom da criatividade de conseguir imaginar algo que irá servir para ele e para outros.

- c. **Criação e analogia:** Após introduzir o seu trabalho dizendo que é na criatividade que se encontra a chave da capacidade humana de evoluir e avançar, este aluno continua na página seguinte com a foto (ver Figura 10), seguida de sua legenda, onde, sem citar que lhe esteja fazendo referência, faz afirmações em que a visualização da foto faz fundo de imagem ao texto e reforça a analogia, conforme segue na legenda (Figura 16) abaixo:

Figura 16: Legenda à Figura 11



Fonte: TQEF digitalizado do aluno – Arquivo do pesquisador, 2016)

Transcrição:

Nosso conhecimento é como o Lego vamos criando ideias e imaginações e desenvolvendo esses pensamentos. Percebemos e pensamos em imagens e vamos construindo, assim como a garota que está criando imagens do seu pensamento no jogo.

Lipovetsky (2016, p. 72) destaca a necessidade da leveza de criação pelo fato de que “são incontáveis as pessoas que filmam, fotografam, difundem os seus vídeos pela Internet”, mas sobretudo porque a sociedade e o indivíduo contemporâneos buscam, pela produção e criação de suas próprias mídias, a difusão de suas ideias. Isto difunde na atualidade o gosto pela criação e expressão, bem como estreitam as distâncias entre o profissional e o amador.

O aluno também está sendo criativo, sendo ele mesmo, valorizando “aos olhos de si próprios e dos outros” (LIPOVETSKY, 2016, p. 72). Nossos alunos fazem parte desta geração que busca na criação e produção de mídias, uma forma de expressar-se. Esta forma de leveza (LIPOVETSKY, 2016, p. 77) não se trata apenas da satisfação pelo prazer, mas a faculdade de se encontrar nas atividades que desempenha e de ser valorizado por isto.

d. Estilo e tom: Todo o TQEF está imbuído da nota pessoal do aluno, sobretudo na sua forma singular de escrever e na escolha dos temas de aula. Mas destaco o diálogo com a foto que o aluno faz, ora de forma direta ora indireta, como se tivesse ciente de que o leitor de trabalho estivesse acompanhando seu raciocínio e lhe estivesse explicando algo.

A leveza de estilo evidencia as singularidades artísticas do aluno, posto que para Lipovetsky (2016, p. 186) “A arte afirma-se idealizando, eliminando o grosseiro, o trivial, a vulgaridade, todo um conjunto de particularidades não essenciais”. As particularidades de cada aluno se mostram em sua dimensão seletiva, amadurecendo suas escolhas autônomas e revelando a inteligência pela individualidade e singularidade pessoal.

A idealização individual, o estilo particular, “apurando e aligeirando o mundo” (LIPOVETSKY, 2016, p. 187). Para esse autor, este tipo de leveza é uma crítica, uma interpretação do mundo material e expressa a condição individual de cada aluno. Valorizar saberes e percepções pessoais do aluno, a sua forma própria de dizer o que sabe, não diminui o papel do professor, pois para Lipovetsky (2016, p. 321):

Mais do que nunca, precisamos de professores para transmitirem os saberes básico, ensinarem os jovens a ler, a escrever, a contar, a falar e até a pensar com o que isso implica de rigor, de raciocínio, de argumentação, de formulação e de precisão em termos de utilização dos conceitos.

4.1.2.4. 4ª Unidade Letiva

Quadro 9: Conteúdo da 4ª Unidade Letiva de Filosofia: 2ª Série/2016.

Conteúdo	
Tema Geral	Ética e Estética; Arte e Ciência.
Aulas Temáticas	Ética e estética: o bem e o belo; Beleza é fundamental; O belo e o feio; Filosofia, ciência e arte; A arte como potência; A arte e o trágico; As artes plásticas e a música: o apolíneo e o dionisíaco; O teatro e a literatura; as artes do corpo; arte e pensamento.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018)

Análise do TQEF 8

a. Dupla estimulação:

- I. **Teórica:** A aluna, autora do TQEF 8, escolheu o tema O belo e o feio.
- II. **Prática:** (Fotografia)

Figura 17: O belo e o feio



Fonte: TQEF digitalizado do aluno – Arquivo do pesquisador, 2016)

b. Discurso:

I. Conteúdo: Trata-se de uma planta, em um vaso, com alguns galhos sem folhas, aparentando algum sofrimento, bem como estar ainda em desenvolvimento. A aluna, autora do TQEF 8, comenta o seu tema sobre a estética a partir da relatividade do belo que, assim como a planta da foto, pode expressar beleza para alguns, para outros pode ser feia e insignificante, contudo não faz alusão direta à foto (Figura 17).

II. Forma: Trabalho de quatro laudas: 1. Capa; 2. Introdução (por que escolhi este tema?); 3. Desenvolvimento (O que é este tema?), sendo que apenas nesta terceira lauda consta uma fotografia, que o antecede, inclusive, o texto.

c. Criação e analogia: Entretanto, na lauda de introdução, afirma que a foto (Figura 17) lhe inspira paz e o desenvolvimento da vida humana através do olhar a uma planta que nasce, cresce e morre: “O belo da planta me instiga a imaginação de como a natureza expressa ordem e beleza” (ALUNA, TQEF 8 – Arquivo do pesquisador, 2016). Com esta frase conclui o parágrafo introdutório e segue com a foto na próxima lauda.

d. Estilo e tom: A aluna constrói sua argumentação comentando os elementos presentes na fotografia, mas os escolhe tanto dentro do seu universo familiar e cotidiano quanto opta por aspectos existenciais de expressão da beleza, como a vida. A existência ou o existencialismo não eram temas dessa Unidade Letiva, mas estão presentes na reflexão da aluna, portanto em sua crítica, ou seja, em sua forma de confrontar os assuntos, uns com os outros.

4.2. TQEF no ano de 2017

Os TQEF aqui analisados, foram realizados nos meses de abril a junho de 2017, período de aulas da II Unidade Letiva e limite da construção de dados desta pesquisa. Portanto, os resultados da análise e suas oportunas discussões teóricas seguem o quadro abaixo:

Quadro 10: Aplicação do TQEF-2017 por Série e Unidade Letiva

TQEF 2017	1ª Unidade Letiva	2ª Unidade Letiva	3ª Unidade Letiva	4ª Unidade Letiva
1ª Série	-	X	-	-
2ª Série	-	X	-	-

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018)

4.2.1. Resultados da 1ª Série

Em 2017 a 1ª Série do Ensino Médio obteve vinte e nove alunos matriculas. O conteúdo da II Unidade da 1ª Série, segue o Plano de Ensino e Aprendizagem – PEA, para os meses que a compreendem, abril a junho, onde constam os assuntos a serem abordados (Ver APÊNDICE D).

Para estes alunos, esta é a primeira vez que fazem um trabalho de Filosofia com fotografias. Embora a maioria já estudasse Filosofia no próprio colégio, que mantém a disciplina desde o Ensino Fundamental, o outro professor ainda não tinha experimentado esta didática.

Todavia não é de todo uma estranheza. É de praxe que toda nova turma investigue seus professores e sua metodologia, comunicam-se e trocam ideias com os colegas de outras turmas, compartilham as suas experiências de aulas anteriores, bem como dos TQEF. Além do que a fotografia já lhe é apropriada.

Não obstante a novidade, esta didática contou com a adesão de 74% dos alunos e, deste percentual, 83% de trabalhos com fotografias, dentre os quais escolhemos os temas recorrentes, para ilustrar a forma como percebem os assuntos ancorados na escrita imagética da fotografia digital.

4.2.1.1. 2ª Unidade Letiva

Quadro 11: Conteúdo da 2ª Unidade Letiva de Filosofia: 1ª Série/2017.

Conteúdo	
Tema Geral	Ser no mundo; O que é ser.
Aulas Temáticas	Ser de Parmênides; Ser e verdade, ser e coragem; “Conhece-te a ti mesmo”; Platão e o mito da caverna; O ser da linguagem; Criatividade, trabalho, técnica e arte: a invenção do cotidiano.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018)

Análise do TQEF 9

a. Dupla estimulação:

- I. **Teórica:** Platão e o mito da caverna
- II. **Prática:** (Fotografia)

Figura 18: Platão e o mito da caverna



Fonte: TQEF digitalizado do aluno – Arquivo do pesquisador, 2017)

b. Discurso:

i. Conteúdo: O interesse do aluno, autor do TQEF 9, pelo mito da caverna de Platão é pela relação que o filósofo faz com a humanidade e, apesar de ser um tema muito antigo é igualmente atual, como afirma: “o fato de estarmos presos a imagens criadas por conceitos, culturas e informações que nós recebemos durante a vida” (ALUNO, TQEF 9 – Arquivo do pesquisador, 2017). Logo em seguida à foto (Figura 18), explica o que ela quer dizer (representa), conforme a legenda (figura) abaixo.

Figura 19: Legenda da Figura 18

A minha foto tem uma representação do Mito da Caverna. A sombra embaixo representa o que a caverna demonstra que é algo que não faz parte da realidade em que vivemos e mostra como o indivíduo está preso a esta imagem reproduzida. Percebemos a luz que está acima que retrata a verdadeira realidade e concepção, ele levantando a mão representa uma fuga a esses conceitos, mais ao tentar chegar a esta verdade ele cria uma “falsa imagem” que é a própria sombra dele que representa o quanto ele está preso a essas tradições e não consegue enxergar além dela.

Fonte: TQEF digitalizado do aluno – Arquivo do pesquisador, 2017)

II. Forma: A estrutura do trabalho obedece a sequência pré-determinada da confecção do TQEF, na 2ª fase, portanto de construção (ver Quadro 1), com apenas uma foto no desenvolvimento do tema.

- c. Criação e analogia:** O aluno compara as tradições recebidas na sociedade às correntes que aprisionavam os escravos na caverna platônica ao dizer: “nós precisamos nos libertar das correntes e da caverna e realmente vemos como o mundo é em nossa volta. Para transformar”. Apropria-se da ideia socrática do Sol-Luz como bem maior ao dizer: “O Sol em minha concepção representa uma ideia suprema do bem, o que faz o homem que não está mais preso ao mundo (caverna) conhecer e saber sobre a realidade” (ALUNO, TQEF 9 – Arquivo do pesquisador).
- d. Estilo e tom:** O aluno demonstra sua percepção crítica da sociedade e cotidiano, a comentar, no final de seu TQEF, que as pessoas presas às ideias pré-estabelecidas evitam as dificuldades do pensar e refletir, preferem se contentar com as ideias oferecidas por terceiros e não buscam um verdadeiro sentido para suas determinadas coisas.

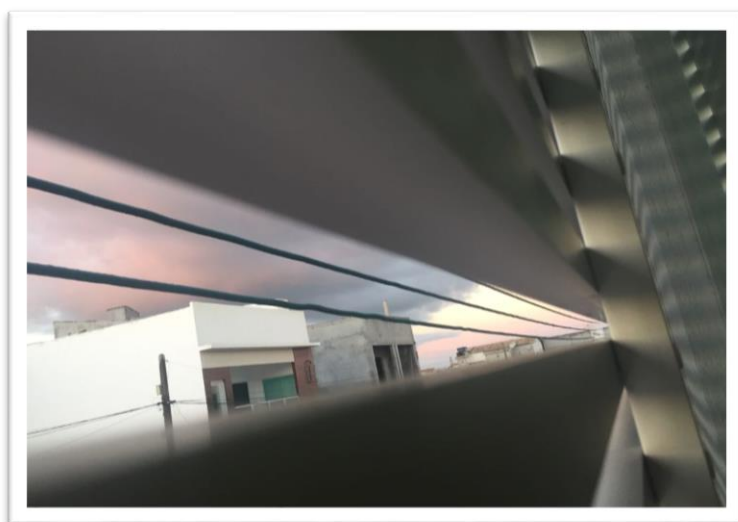
Análise do TQEF 10

a. Dupla estimulação:

I. Teórica: O mito da caverna.

II. Prática: (Fotografia)

Figura 20: O mito da caverna – 1



Fonte: TQEF digitalizado do aluno – Arquivo do pesquisador (2017)

A captura do cotidiano em imagens fotográficas, cujos temas nascem dos assuntos de sala de aula, **treina do olhar e o pensamento e questiona a realidade**, até porque, para Neiva (2006, p. 39) “a cena vista pelo espectador e a narrativa se interpenetram” e para McLuhan (1969, p. 219) “a fotografia (e o cinema) restauraram o gesto na tecnologia humana de registro da experiência”. Eis porque, para nós, a fotografia digital na didática figura **uma pedagogia visual**, sensível e material para auxílio do ensino da reflexão filosófica.

b. Discurso:

I. Conteúdo: A aluna, autora do TQEF 10, desvenda a sua foto descrevendo os elementos de construção e revelando o quanto de submissão e dominação ainda jogam, nas relações de poder, na educação contemporânea, segundo discorre na figura abaixo.

Figura 21: Legenda da Figura 20

Essa foto representa o mito da caverna, as grades representam nossa ignorância, a escola é que apreende nossa mente, e a rua representa, tudo que devemos ler, debater, refletir, ouvir, pontos de vistas diferentes, ficamos limitado as grades de nossas ignorância, em absorver somente a que é dito na sala de aula pelo professor, limitados a poucas informações.

Fonte: TQEF digitalizado do aluno – Arquivo do pesquisador (2016)

Também para Lins (2011, p. 87), a Educação ainda está direcionada para a sociedade industrial, com ênfase no trabalho, mas carente de um direcionamento ao pensamento reflexivo. A teoria da pesquisadora é de que a utilização de imagens de forma interativa, participativa, reflexiva e crítica, pode ampliar a interação dos alunos na sociedade e na família, ou seja, dentro e fora da escola (LINS. 2011, p. 92). Isto, Campanholi (2014, p. 8) corrobora ao justificar:

Por isso é uma tão importante ferramenta mediadora no processo de produção do conhecimento, visto que numa sociedade cada vez mais visual, o docente aproxima a realidade do conteúdo estudado à realidade do aluno através das fotografias, resgatando, então, o encantamento, a curiosidade, o prazer em descobrir e aprender.

Uma metodologia de ensino que se aplica às dificuldades do ensino de filosofia, quanto as motivações letivas (NOGUEIRA; ÁVILA; NETO, 2016, p. 5), bem como valoriza a capacidade, segundo Freire (1996, p. 60), que temos de “entender o mundo” e de

“comunicabilidade do inteligido”, pois não há inteligência sobre a realidade sem a possibilidade de que ela seja comunicada.

É isto que anseia todo professor, que o aluno diga aquilo que sabe ou não, do que foi ensinado. Por isso Freire (1996, p. 60) alerta para o sério problema de se trabalhar em alinhar a linguagem oral ou escrita à imagem a fim de tornar efetiva a comunicação da compreensão ou inteligência do mundo.

Daí que a dificuldade levantada por Siqueira e Ribas (2012), quanto a ensinar de filosofia não reside apenas em saber a sua utilidade, pois Freire aponta que a dificuldade está no inteligido e na sua comunicação. Esta não é uma deficiência ou dificuldade do ato de ensinar e deve ser vista como uma oportunidade de reflexão e de aplicação pedagógica (NOGUEIRA; ÁVILA; NETO, 2016, p. 6), encontrar formas, a partir dos alunos, de comunicarem as suas inteligências de mundo.

II. Forma: A aluna comenta o tema a partir dos elementos de construção de sua fotografia.

A importância que dá à foto equilibra e divide o espaço da lauda precedendo o texto em que responde às três perguntas norteadoras (Ver quadro 1).

c. Criação e analogia: O que a aluna vê de semelhante nesta fresta das grades de uma das janelas do primeiro andar do colégio em que estuda? A foto é uma metáfora. Mesmo para quem conhece o relato do mito, precisa saber quais alegorias enredam o seu discurso, visto que a metáfora é uma figura de linguagem que aplica a palavra de uma coisa para designar ou representar outra, uma analogia e imaginação subjetiva de quem a cria.

d. Estilo e tom: Lendo o TQEF da aluna, é tácita sua crítica à sociedade e à educação contemporâneas, portanto de sua cotidianidade. A Figura 20, recorte de sua redação, bem reflete isto. Mas a maior crítica pode estar na plasticidade de sua fotografia, onde a escola em que estuda se torna o cenário (metaforicamente) da caverna de Platão. Usar a escola para refletir sobre a educação é uma assinatura da aluna, uma nota e percepção original.

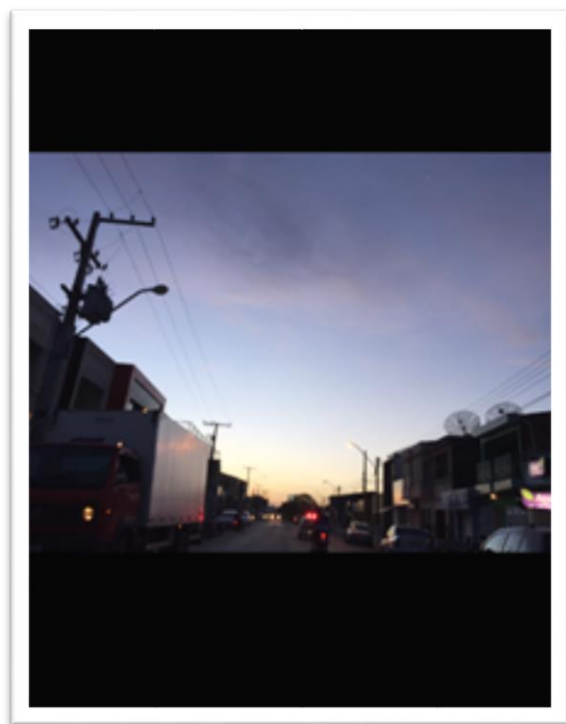
Análise do TQEF 11

a. Dupla estimulação:

I. Teórica: A aluna, autora do TQEF 11, também escolheu o mito da caverna.

II. Prática: (A fotografia)

Figura 22: O mito da caverna – 2



Fonte: TQEF digitalizado do aluno – Arquivo do pesquisador (2017)

Com o smartphone nas mãos, fruto da cultura digital, em não se separar de alguma plataforma de acesso e comunicação, onde o usuário é um consumidor e produtor de mídias, em termos de interação, qualquer pessoa e a qualquer momento, o aluno é inundado de situações em que toma decisões extremamente individuais (GABRIEL, 2013, p. 68). Não fosse isto a intuição do mito da caverna de Platão, nas ruas sombrias de sua cidade natal da aluna, autora do TQEF 11, ficaria sem registro de uma reflexão filosófico-imagética.

Desde que a palavra de ordem é não mais ficar parado, tanto viver o momento presente quanto uma coisa de cada vez, a habilidade em mover-se é adaptar-se, moldar-se, “estar pronto a assimilar experiências quando elas chegam” (BAUMAN, 1998, p. 113). Um estado de prontidão deliberado e desapegado de tudo, livre. Isto atinge a percepção da aluna sobre os lances à sua volta.

Assim, “Onde quer que nos aconteça parar estamos, pelo menos, parcialmente deslocados ou fora do lugar” (BAUMAN, 1998, p. 118). Esta mente fugidia do aluno contemporâneo, o pensamento que não descansa, está em fluxo, em choque constante, não se contenta, não se satisfaz, não assenta em ideias fixas. Sua mente está aberta. Uma tal mobilidade exige se uma tecnologia menor, mais leve e portátil, melhoria, que significa progresso (BAUMAN, 2001, p. 21). Não fosse esta portabilidade dos smartphones com suas câmeras embutidas talvez não empreendêssemos esta intervenção TQEF.

b. Discurso:

I. Conteúdo: O mito da caverna é apenas referido, pressupondo que o leitor já o conheça. A redação discorre mesmo nas comparações da cena fotografada com os elementos do mito, o que aparenta esta cena crepuscular ter impressionado a aluna.

II. Forma: A foto (Figura 22) está ao término do seu trabalho, em toda a lauda, seguida apenas pela legenda, um depoimento de quando a fez. As barras em preto que emolduram a foto, numa pós-produção, reforçam a imagem de caverna social que a rotina lhe intuiu e escolheu como tema. Ela viu, intuiu, fotografou, se consideramos apenas o momento do insight, mas se consideramos a aula que o precede, ela filosofou-fotografou-filosofou. Este último, no conjunto da construção do seu trabalho e apresentação em sala de aula.

Na forma deste TQEF encontramos uma paráfrase. Se as imagens são sombras e reflexos para Platão, segundo Santaella (2012, p. 15), elas também estão, para a autora, a partir do mesmo filósofo, no domínio das representações visuais (Idem, p. 17), contanto que haja uma reprodução de características reconhecíveis de coisas visíveis. A foto é um duplo discurso, enquanto imagem de representação, do motivo escolhido pela aluna.

c. Criação e analogia: Numa tarde, em retorno do colégio para sua casa, a aluna contempla o escurecer do tempo e tem uma intuição. Percebe que as pessoas em suas rotinas são semelhantes aos escravos, presos em uma caverna, porque estão presas à vida monótona cotidiana. Com simplicidade afirma: “elas vão para o trabalho e voltam para a sua casa” (ALUNA, TQEF 11 – Arquivo do pesquisador, 2017), após mostrar a cena que deu origem ao seu pensamento (ver Figura 21).

d. Estilo e tom: Podemos sugerir que a foto e texto dialogam em harmonia nas reflexões dos alunos e que discorrem com maior liberdade ao falarem do que perceberam no cotidiano, em relação aos temas de filosofia em sala de aula. Ao que parece, Lyotard (1991) bem introduziu nossas intuições de que o novo aluno dialoga bem com a máquina. Quiçá aqueles problemas quanto a despertar os interesses dos alunos por disciplinas como Filosofia sejam amenizados com didáticas criativas e criadoras.

Análise do TQEF 12

a. Dupla estimulação:

I. Teórica: Linguagem e mito da caverna

II. Prática: (A fotografia)

Figura 23: Linguagem e mito da caverna



Fonte: TQEF digitalizado do aluno – Arquivo do pesquisador, 2017)

b. Discurso:

I. Conteúdo: A fotografia não precisa mostrar luz e sombra para aludir a caverna platônica. Ela precisa conter a ideia central de ilusão e mascaramento do mundo real. De forma que a aluna apresenta na foto (Figura 23) a tela da TV ligada passando uma programação. Deixamos que a aluna, autora do TQEF 12, responda à pergunta que se fez, na terceira lauda de seu trabalho: “O que são minhas fotos?”

Figura 24: Resposta da aluna a o que são suas fotos

Podemos relacionar o ser da linguagem com esta foto, pelo fato em que a televisão é um meio de comunicação com várias linguagens, isto é, verbal onde podemos ver a mulher falando e no quadrado acima uma parte escrita, não-verbal que são as imagens como podemos ver uma sala com alguns alunos e sonora também pois ao assistirmos, ouvimos. Além disso, podemos relacionar com Platão e a língua de Pharaon, isto é, elas são divididas em três mas, podemos associar com a “Lingua do Comestico” onde são discursos superficiais, desta maneira, a mídia, na maioria das vezes, afirma para o público mas, esconde os reais conflitos, maquiando fatos.

Fonte: TQEF digitalizado do aluno – Arquivo do pesquisador, 2017)

II. Forma: A aluna relata sua redescoberta do cotidiano na resposta, em onze linhas, na segunda lauda de seu trabalho, sendo a primeira a capa, ao responder à

pergunta orientadora por que escolheu seu tema, uma conjunção entre linguagem e mito da caverna, conforme lemos no último parágrafo do seu trabalho, na figura a seguir.

Figura 25: Último parágrafo do TQEF 12

Além de despertar interesse em desenvolver o assunto com o meu dia a dia, despertou uma curiosidade, isto é, comecei a pesquisar diariamente como o meu dia poderia estar relacionado ao assunto, assim, descobrir que tudo que fizemos ou até nós mesmo estamos sempre interligados ao conteúdo em geral.

Fonte: TQEF digitalizado do aluno – Arquivo do pesquisador, 2017)

- c. Criação e analogia:** A aluna se refere à língua de Pharmacon ou à língua como uma farmácia, como a dividiu Platão (2000; KUIAVA; ZAVALLLOS, 2010) em três sentidos: a língua pode ser remédio para o conhecimento, veneno ao criar verdades boas ou más e cosmético quando maquia ou mascara a verdade. A profundidade de sua pesquisa e argumentação traz à tona uma discussão que exemplifica, para a aluna, como escrita, imagem e oralidade não travam uma disputam, como quer Platão (2000), mas por se complementarem precisam de interpretação.
- d. Estilo e tom:** Numa educação para a autonomia do pensamento, mas com criticidade, ou seja, reflexão e confronto de teorias e assuntos, temas e conteúdo letivo e acadêmico, é imprescindível a categoria de Estilo e tonalidade, visto serem, aliadas à forma de expressá-los, aquilo que se tem de mais singular, original e autoral do aluno, em especial nos TQEF, sem descurar da fotografia digital que lhe assegura a atualidade e propriedade da reflexão. Os TQEF são atividades histórico-culturais por isto, ocorrem no contexto em que os alunos estão inseridos, sua cotidianidade, sua rotina, seu ambiente de vida.

4.2.2. Resultados da 2ª Série

Em 2017 a 2ª Série do Ensino Médio obteve vinte e seis alunos matriculados. Dos quais, 54% escolheu política e democracia (ver APÊNDICE E), justificando-se que pretendiam aprofundar o tema para entender melhor a atual situação política do país.

De fato, lecionar Política Contemporânea no atual cenário da política brasileira, em que se descortinam escândalos de proporções internacionais, desde o Impeachment da presidente Dilma Rouseff, acusada de crime de responsabilidade, pedaladas fiscais e o

desenrolar das investigações da operação Lava Jatos, escândalos da Petrobras, influenciou nas escolhas temáticas dos TQEF e exige da disciplina de Filosofia um convite a refletir e reconhecer suas multirreferencialidades e o quanto cada um é atingido, pelo que afetam a economia e os lares, alimentação, desempregos, a sociedade e o cotidiano como um todo.

Essas discussões políticas, noticiadas nos jornais nacionais podem ter despertado um maior interesse nos nossos alunos pela política em geral e cidadina, bem como pelo atual presidente, Michel Temer, que por sua vez também mergulha em incertezas, dadas as acusações de corrupção passiva, escândalo não menos grave que os demais.

Tal contexto atinge em cheio a consciência de nossos alunos que, apesar da geração volátil, apressada e fluente a que pertencem, sabem parar para se preocupar com o presente e o futuro, seu e do país.

Vê-se que os alunos têm levado a sério suas reflexões, bem como amadurecido os temas nos TQEF. Suas multirreferencialidades se destacam na diversidade de leituras situadas, de propagandas, imagens, fotografias etc. Diante disso, Santaella (2012, p. 14) afirma “a imagem adquirir na escola a importância cognitiva que merece nos processos de ensino e aprendizagem”. De fato, não dá para esperar uma resposta única se são vários os estímulos e motivos em sala de aula.

Todavia, é na despreocupação com o futuro que se vive o presente mais intensamente. Conforme Lipovetsky (2004, p. 63) “O ambiente da civilização do efêmero fez mudar o tom emocional. A sensação de insegurança invadiu os espíritos e o indivíduo passou a assumir e reparar os erros dos antepassados.

Saímos do devir para o porvir, de que fala Lipovetsky (2004, p. 68). Ademais se indaga: “Onde se vê que nossa cultura desse adeus ao futuro? Ao contrário, ei-lo aqui [...]. O que declina não é a importância do futuro, mas o *etos* pós-moderno do *hic et nunc*” (LIPOVETSKY, 2004, p. 72). O autor esclarece que o objetivo central da escola não é a satisfação imediata dos desejos do filho, mas a sua prioridade é a formação com vistas ao futuro.

O filósofo da hipermodernidade apresenta uma ética do instante absoluto, onde se evidencia “um presente dividido, apreensivo, assombrado pelos vírus e pelos estragos da passagem do tempo” (LIPOVETSKY, 2004, p. 73-74). Tais preocupações estão presentes em nossos alunos do porvir, apressados sim, mas em se preocuparem com o seu futuro, como vemos nas reflexões políticas de seus TQEF, a seguir.

4.2.2.1. 2ª Unidade Letiva

Quadro 12: Conteúdo da 2ª Unidade Letiva de Filosofia: 2ª Série/2017.

Conteúdo	
Tema Geral	Da Política Antiga à Política Moderna
Aulas Temáticas	A política na filosofia grega; A Idade Média: o Estado e a Igreja; Ética. Política e Democracia (Montesquieu); Liberdade e Direito Natural (Espinoza, Hobbes, Rousseau).

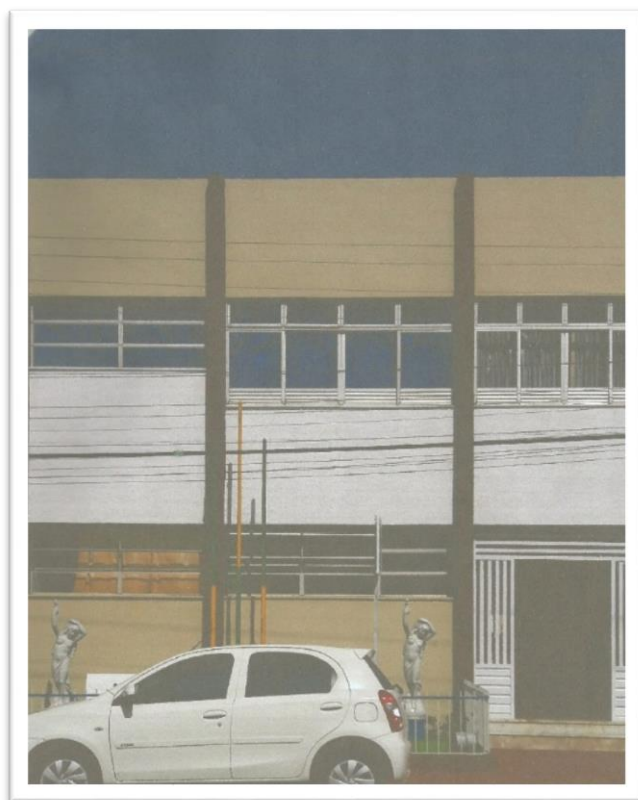
Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018)

Análise do TQEF 13

a. Dupla estimulação:

- I. **Teórica:** Política e democracia
- II. **Prática:** (A fotografia)

Figura 26: Política e democracia



Fonte: TQEF digitalizado do aluno – Arquivo do pesquisador (2017)

b. Discurso:

I. Conteúdo: Em seu texto, a aluna, autora do TQEF 13, não faz referência direta ao conteúdo da foto (Figura 29) que, à primeira vista, aparenta estar apenas ali, compondo o trabalho. Entretanto, chama-nos a atenção o fato de lhe ter dimensionado uma página inteira de impressão colorida. Isto nos fez reler sua dissertação na busca de alguma intencionalidade obscura.

Inclusive, o PCN+ (2002, p. 47) orienta a experiência do olhar propriamente filosófico, analítico, questionador e reflexivo, cuja finalidade é contribuir na compreensão profunda das produções **de diferentes formatos e registros**, ao passo que desenvolve a articulação dessas diferentes formas de discurso, culturas e filosofias. Esta é uma prática que respeita a “*leitura transdisciplinar do mundo*” (PCNEM apud PCN+, 2002, p. 48) e deve ser fomentada pela escola, desde que se interliguem numa rede os diversos conhecimentos disponíveis.

II. Forma: O trabalho desta aluna compõe-se em quatro laudas: Lauda 1: a capa; lauda 2: a folha de identificação; lauda 3: a fotografia da fachada de um prédio; lauda 4: a redação sobre Política e Democracia, texto de 37 linhas. Como dissemos a foto acima preenche o espaço de impressão de toda a terceira lauda, porém sem descrição de referência alguma.

O que nos chama a atenção é que, na sequência das laudas do trabalho desta aluna, a foto está para ser vista antes do texto, de modo que se leia o texto com a imagem em mente. Talvez ela não tenha conhecimentos gestaltistas, de que o fundo define a forma e as primeiras ideias interferem nas posteriores, mas consegue criar o cenário ideal para a exposição de seu entendimento e texto do assunto estudado.

Outrossim, mesmo que a sua redação, numa leitura apressada, pareça discorrer sobre a política em geral, tudo se esclarece quando a aluna responde à terceira pergunta orientadora (O que aprendi com esse tema?), de conclusão dos TQEF, afirma que aprendeu, a avaliar os políticos. Dito nesta ordem das coisas, apresenta-se em nossa mente, pela foto anteriormente visualizada na abertura de seu trabalho, o hall da política, segundo o seu entendimento, onde se encontram os “homens do poder” (ALUNA, TQEF 13 – Arquivo do pesquisador, 2017). Logo não se refere à política geral, mas aos políticos locais.

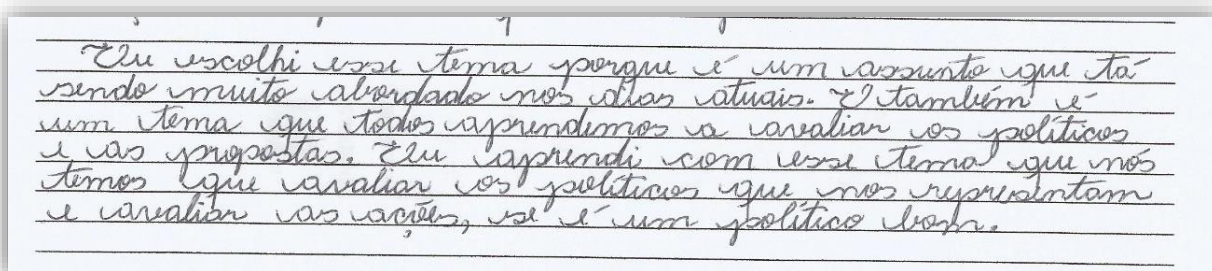
Dito desta forma, a fotografia já tem um aporte didático, porém “O conhecimento de uma imagem implica decifração” (NEIVA, 2006, p. 35). A fotografia, enquanto representação é imagem e para conhecer as ideias que resumem de seu autor é necessário interpretar a fotografia, descobrir o tema, o conteúdo e a forma, na qual está desenhada a reflexão filosófica do aluno.

A imagem fotográfica e a câmera exercem de certa maneira um papel ocular (SANTAELLA, 2012, p. 72-73) e está impregnada da personalidade e intencionalidades de quem a captura. Santaella (2012, p. 80) ressalta o quanto é importante, na leitura de uma fotografia, usar de certa empatia para dar atenção aos sentimentos e identificar o motivo-objeto capturado.

Se ler é interpretar, consideramos a **centralidade do aluno, respeitamos a** sua cidadania pelo auto percepção de mundo, pois dentre as finalidades pedagógicas do filósofo-educador nos PCN+ (BRASIL, 2002, p. 42) está proporcionar ocasiões oportunas de desenvolvimento de “competências e habilidades que os tornem **sujeitos autônomos e cidadãos conscientes**”, o que fazemos com fotografias, defendidas por Campanholi (2012, p. 1), como uma dessas tecnologias que corroboram na autonomia do aluno.

c. Criação e analogia: a referência à política local se evidencia numa segunda leitura do trabalho, com a tentativa de descobrir, igualmente, de que prédio se trata a foto, uma vez que não há indicações. Supomos então que seja a fachada da prefeitura de sua cidade, já que a aluna reside no município de Cristinápolis-SE, vizinho ao do Colégio onde estuda, do qual este pesquisador reconheceria tanto a câmara de vereadores quanto a prefeitura. Isto confirmado, entendemos sua intencionalidade velada, no último parágrafo da redação. A aluna se refere ao fato de que, em relação à Política, tema de sua escolha, deve-se “avaliar os políticos que nos representam e avaliar as ações, se é um político bom”, para citar as suas palavras, conforme o parágrafo abaixo.

Figura 27: Resposta à pergunta orientadora “por que escolhi este tema?”



Fonte: TQEF digitalizado do aluno – Arquivo do pesquisador (2017)

Transcrição:

Eu escolhi esse tema porque é um assunto que tá sendo muito abordado nos dias atuais. E também é um tema que todos aprendemos a avaliar os políticos

e as propostas. Eu aprendi com esse tema que nós temos que avaliar os políticos que nos representam e avaliar as ações, se é um político bom.

- d. Estilo e tom:** O lugar e o conteúdo de uma foto, antes, no meio ou depois de um texto, precisa ser lido em seu contexto, como integrante à ideia geral de seu autor. A inteligência e suas intenções não se demonstram em palavras e imagens desconexas. A tarefa de quem as lê é justamente encontrar essas imbricadas relações. Assim avalia o professor esse tipo de atividade didática, em diálogo constante com as ideias de seu aluno.

Análise do TQEF 14

a. Dupla estimulação:

- I. Teórica:** O tema escolhido foi A Democracia
- II. Prática:** (A fotografia)

Figura 28:A Democracia



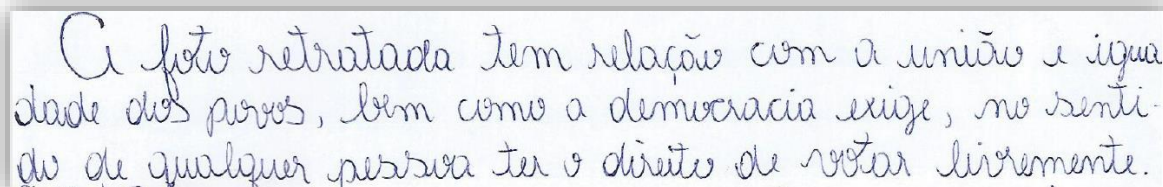
Fonte: TQEF digitalizado do aluno – Arquivo do pesquisador, 2017)

b. Discurso:

- I. Conteúdo:** Temos dito que é do cotidiano que nossos alunos retiram suas fotos, os exemplos do seu discurso, mas também é sobre ele que estão falando, quando discorrem sobre filosofia. Isto liga as palavras às coisas em que as fotos escrevem. Assim, como vemos, um gesto de cumprimento como aperto de mãos, símbolo do acordo e da união, da acolhida, do encontro, da amizade, vira símbolo das exigências democráticas, no

olhar da aluna, autora do TQEF 14, que inicia o desenvolvimento do tema escolhido, Democracia, com o parágrafo de introdução da terceira lauda (figura) abaixo:

Figura 29: Parágrafo de introdução ao desenvolvimento do tema



A foto retratada tem relação com a união e igualdade dos povos, bem como a democracia exige, no sentido de qualquer pessoa ter o direito de votar livremente.

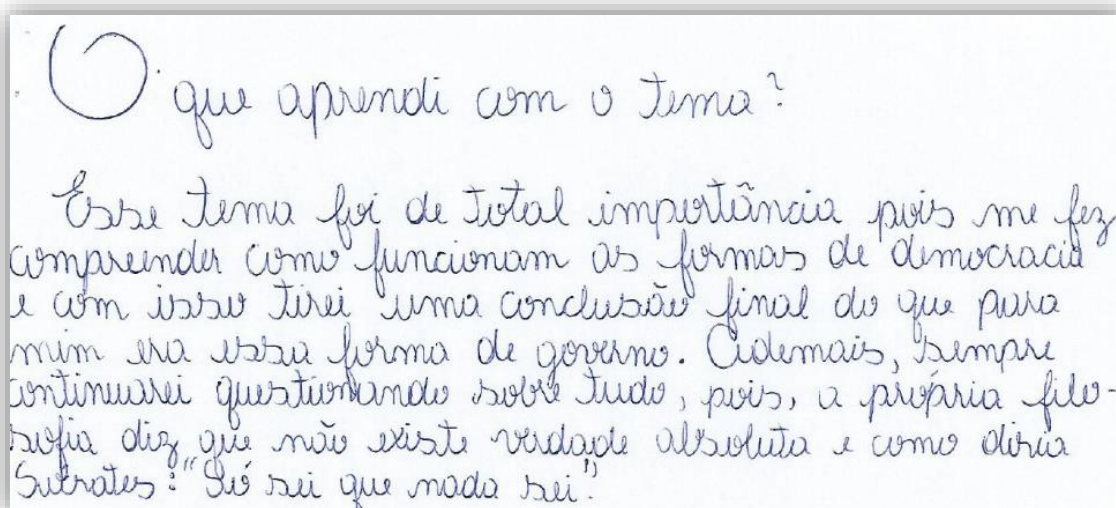
Fonte: TQEF digitalizado do aluno – Arquivo do pesquisador, 2017)

Transcrição:

A foto retratada tem relação com a união e igualdade dos povos, bem como a democracia exige, no sentido de qualquer pessoa ter o direito de votar livremente.

II. **Forma:** O TQEF 14 se compõe em cinco laudas. Na terceira lauda faz a pergunta: Qual a relação da foto com o conteúdo? Redige 24 linhas que continuam na lauda 4 com mais 6 linhas textuais, seguidas abaixo pela fotografia, impressa na largura da folha, tomando assim a mesma extensão das linhas. Na 5ª lauda: a pergunta O que aprendi com o tema? E respectiva resposta; do meio em diante, da mesma lauda, depois do silêncio visual da foto acima. Vide figura abaixo:

Figura 30: Resposta à pergunta orientadora “o que aprendi com este tema?”



O que aprendi com o tema?
Este tema foi de total importância pois me fez compreender como funcionam as formas de democracia e com isso tirei uma conclusão final do que para mim era esta forma de governo. Ademais, sempre continuarei questionando sobre tudo, pois, a própria filosofia diz que não existe verdade absoluta e como dizia Sócrates: "Sei sei que nada sei".

Fonte: TQEF digitalizado do aluno – Arquivo do pesquisador, 2017)

Transcrição:

O que aprendi com o tema? Esse tema foi de total importância pois me fez compreender como funcionam as formas de democracia e com isso tirei uma conclusão final do que para mim era essa forma de governo. Ademais, sempre continuarei questionando sobre tudo, pois, a própria filosofia diz que não existe verdade absoluta e como diria Sócrates: “Só sei que nada sei”.

Nesta última Lauda, a aluna, autora do TQEF 14, cita as referências de sua pesquisa. Mas onde está a foto (Figura 31)? Note-se que, diferente da anterior, cuja foto (Figura 29) abria o trabalho sem nenhum texto, desta vez o texto abre o trabalho e a foto a que se refere aparece apenas ao fim do texto, como conclusão visual, silenciosa, eco do pensamento e revisão da leitura.

- c. Criação e analogia:** Esta aluna cita a segregação social como um enfraquecimento da democracia, bem como a proliferação dos partidos, fatores que dividem o povo e as opiniões, fragilizando o consenso na hora da votação, segundo seu entendimento (TQEF 14 – Arquivo do pesquisador, 2017). Na foto acima, constatamos uma mão adulta, masculina, negra, aparentemente abaixo, pelo plano alto em que a foto foi tirada, dando-se à outra mão, mais jovem, supostamente feminina e branca.
- d. Estilo e tom:** O convite da foto pela autora é tomar seu texto de fundo e ver se condiz com o que vemos. Por isso, um terço da lauda está em branco, o que caberia a terceira pergunta do trabalho (O que aprendi com o tema?), salvo não quisesse que também seus leitores tirassem suas próprias conclusões, quem sabe, antes dela mesma responder sobre o que aprendeu.

Esta é uma das maiores conquistas da educação, que o aluno seja capaz de decidir conhecer as realidades que se descortinam em sala de aula e encontrar sua participação individual nessas mesmas realidades.

Não apenas porque a 2ª Série de 2017 é de maioria feminina, mas pelo papel crescente de tomada de consciência e atitude da mulher contemporânea, de emancipação e conquista de igualdade de direitos, sem feminismos, sem ismos, sem exageros e desproporções, mas uma igualdade equilibrada, é que entendemos que estas duas meninas representam bem a diversidade de construção desses trabalhos, suas ideias e a forma de utilizar a fotografia digital nas discussões de filosofia, independente do tema, do gênero e das aspirações políticas.

Lipovetsky (2016, p. 15) afirma que individualização e relação com o mundo são a principais dinâmicas sociais no centro da revolução da leveza. Hábito, cultura e pensamento contemporâneos, que se expressam com aparências de uma emancipação já visível nos indivíduos soltos (LYOTARD, 1991, p. 31).

Da individualidade decorre a necessidade de ser **reconhecido** que, segundo Lipovetsky (2004, p. 95-96), recusa toda formas de desdém e exige o igual reconhecimento na diferença do outro. A ética do presente imediato, do instante absoluto é simultaneamente a da exigência moral de reconhecimento.

Reformulando a indagação de Lipovetsky (2016, p. 26) sobre a razão e a técnica, perguntamos: **Como conceber uma educação mais leve com o esforço dos alunos, a conquista da razão e da técnica?** Buckingham (2010, p.39) também espera que a escola possa desempenhar “um papel pró-ativo”, com criticidade e participação em relação às novas mídias.

Quanto a nós, encontramos um caminho de resposta em Lipovetsky (2016, p. 73) ao dizer que a fotografia, enquanto expressões estéticas, é uma forma de “escapar à vida pesada e rotineira, de manifestar um Eu único sob o signo da criatividade, de ter a sensação de uma vida pessoal mais rica”.

Criação, analogia, estilo e tom se alinham como possibilidade de dar som à voz e ao entendimento do aluno uma alavanca ao seu processo de emancipação racional e reflexivo autônomo, diante do que diz Lipovetsky (2016, p. 324), de que os indivíduos estão mais críticos e exercem seus exames com maior liberdade de sair da “minoría” kantiana.

A revolução tecnocultural do ligeiro “permite, mais do que antes, um uso livre do entendimento” (LIPOVETSKY, 2016, p. 324). Para este autor o que vale agora é “explorar” o que tem de positivo na dinâmica do ligeiro (LIPOVETSKY, 2016, p. 325). Sem descurar do trabalho e do esforço como indispensáveis à verdadeira educação para uma leveza dinâmica e instável.

A captura fotográfica também compreende trabalho esforçado, disciplina e a coragem de suportar dificuldades, ensina saber impor a si próprio limites muito estritos (LIPOVETSKY, 2016, p. 334). Estas são máximas em tempos de poucas garantias na educação contemporânea, pelas quais, segundo Lipovetsky (2016, p. 335), vale a pena tentar adquirir leveza nas atividades “práticas”.

5. AS VISUALIZAÇÕES: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de mais, por que não denominamos a seção anterior de As Visualizações, vez que vimos de fato fotografias? Como no comum das mostras de fotos, mesmo as digitais, em nossos smartphones, as visualizações também compreendem as diversas percepções que nos causam, sejam no exato momento em que as vemos, seja nas impressões que ficam, mais tarde, em nossas mentes.

Investimos aqui no *a posteriori*. Realmente mostramos fotos, mas na ótica dos alunos, suas percepções, como nos propomos desde o início desta dissertação. Agora é a vez das nossas percepções, de pesquisador e leitor, pois aquilo que vemos também nos faz pensar para além do momento de sua sensação.

Esta quinta seção, **As Visualizações**, é na verdade o título das considerações finais, conclusão da fase de pesquisa e defesa da titulação de Mestrado de um acadêmico de Jornalismo, licenciado e especialista em ensino Filosofia. Somente agora podemos ter claro **As Visualizações** que nosso objetivo geral se propôs em investigar, a saber, as possibilidades de uso específico da fotografia digital como mediadora na construção e apropriação de saberes filosóficos no Ensino Médio, numa escola da rede particular no município de Umbaúba – SE.

Provamos, melhor, respondemos ao problema investigado, como a fotografia digital pode contribuir na mediação para a construção e apropriação de saberes filosóficos no Ensino Médio. Confirmamos nosso pressuposto de que a fotografia digital contribui como mediadora na construção e apropriação desses saberes, quando valoriza a representação imagética e exercita no aluno outras formas de comunicação e expressão, baseada na dinâmica da diversidade tecnológica informacional com a necessidade de se produzir e criar novas formas de conhecimento, no processo educacional.

Carregamos o peso da responsabilidade e o mérito científico desta pesquisa em planejar e aplicar atividades pedagógicas com o uso da fotografia digital na perspectiva dos TQEF quando criamos ações práticas dos alunos em produzir fotografias autorais, originais e inéditas. Ainda mais, o alcance deste objetivo específico inspirou outras intervenções, a exemplo do acompanhamento das atividades que renderam o relato de experiência da professora Eunice Borsetto¹¹, com nossa coautoria.

¹¹ (BORSETTO; NOGUEIRA, 2017)

Não esperamos os resultados desta pesquisa para levar algumas descobertas à comunidade acadêmica. Publicamos alguns artigos científicos, em revista, congressos etc, bem como ministramos minicursos para formação de professores, em fotografia pedagógica, que deram certa visibilidade e renderam outros convites, como para ministrar formações no projeto Fotografia Didática, do Colégio Atheneu Sergipense, de Aracaju-SE, na modalidade de disciplina eletiva do Ensino Médio, com 80 alunos inscritos, no período de novembro de 2017 a março de 2018.

Tanto o projeto quando o convite a este pesquisador, partiram da Prof^a. Márcia Bezerra, da disciplina de Química no Colégio Atheneu Sergipense, onde aplica fotografias em suas aulas. A prof^a. Márcia foi minha aluna no segundo minicurso para formação de professores, que ministrei com o colega de mestrado Luiz Rafael dos Santos Andrade¹², sobre Didática com Fotografias na Base Nacional Comum Curricular, no Encontro Internacional de Formação de Professores – 10 ENFOPE, Pela Universidade Tiradentes – UNIT, em maio de 2017.

Outra aluna inspirada pelo minicurso acima foi Stella Freitas de Queiroz, que apresentou a sua Monografia de conclusão de curso ao Instituto de Química e Biotecnologia da Universidade Federal de Alagoas, em Maceió, para graduação em Química Licenciatura Plena, com o título Exploração de fotografias como abordagem didática para o ensino de química em turmas do nível médio, aos 05 de dezembro de 2017.

Os Cliques dos quais falamos na segunda seção renderam estas experiências paralelas que corroboraram no desenho de um processo de formação que favoreceu a construção dos dados que permitiram o desenvolvimento e conclusão da pesquisa, inclusive como a ampliação para outros contextos além dos nossos alunos, dando uma maior visibilidade à pesquisa.

Sobre os demais objetivos específicos, desde a segunda seção, ao planejar e aplicar trabalhos didáticos com fotografias digitais, já enunciamos, de certa maneira, o seu significado no ensino como mediadora de saberes filosóficos, mas isto ocorre propriamente na análise dos TQEF.

Outrossim, ao contextualizar as características sociais do aluno, desde a pós-modernidade até a Era da revolução digital, na terceira seção, **Os Enquadramentos**, também já começamos a mapear as percepções dos alunos sobre a construção dos TQEF, uma vez que sua sensibilidade se dá no cotidiano, mas herdamos impressões sociais que vem sendo gestadas e transmitidas desde a Revolução Industrial, segundo nosso recorte teórico.

¹² Luiz Rafael dos Santos Andrade defendeu a sua Dissertação de Mestrado na Universidade Tiradentes – UNIT, no dia 29.01.2018, com o título Alfabetização informacional na aprendizagem técnica profissionalizante: uma pesquisa do tipo ação/intervenção.

Isto molda a percepção do aluno em uma sociedade líquida e hipermoderna, em crise de linguagens e em diálogo com as máquinas desde a pós-modernidade, carente de leveza criativa e estilo, a descobrir a sua individualidade na apropriação do seu cotidiano, com analogias e entonação próprias.

Os alunos assim enquadrados, analisamos **As Fotos**. Esta é a metáfora da Seção 4, onde mapeamos de fato as percepções dos alunos sobre a mediação da fotografia digital na construção de saberes filosóficos, a partir de quatro categorias, sendo duas desenvolvidas na Seção 2, a saber: a dupla estimulação (teórica e prática) e o discurso (quanto ao conteúdo e a forma); duas desenvolvidas na Seção 3 integrando criação a analogia e estilo a tom.

As conclusões a que chegamos constatam que a presença da foto, no TQEF, não pode ser dita meramente ilustrativa, visto ser responsável por mediar e despertar a reflexão dos alunos, outros questionamentos, desde o que tem a ver com o assunto até em que o exemplifica. Isto o faz na redação ou legenda, considerando a foto parte essencial do texto, em continuidade da expressão e explanação das ideias e da forma como recebe e percebe a filosofia.

Insisto, as fotos aqui estudadas não ilustram o texto, mas são texto com o texto, devendo também ser lidas, o que os alunos o facilitam quando as descreve, não apenas seu simbolismo, mas o próprio ato que lhes deu origem, como ação reflexiva dos conteúdos de sala de aula.

É no sentido acima que utilizo livremente o termo de fotografia pedagógica ou didática às fotos nos TQEF, pela sua aplicação como mediadora da apropriação das temáticas das aulas, motivo pelo qual me refiro àquela atividade como fotografia filosófica, por serem criadas sob as provocações das aulas temáticas e serem conteúdo e forma, portanto, discurso, melhor, argumento filosófico.

Tanto no aspecto estético quanto temático, a fotografia causa percepções e impressões inteligentes, mexe na sensibilidade do espectador que reflete, questiona a cena observada, dialoga e discursa sobre a realidade aparente. É acessando essa gama de ligações em suas multirreferencialidades cotidianas que o aluno reconstrói o texto, o contexto e o tema no TQEF.

Isto também recentra a autonomia do aluno que submete sua compreensão aos pares, seus colegas, à escola e ao professor, ao apresentar a foto e seu texto, síntese de suas ideias relacionadas à temática escolhida. A foto fala por meio de quem a constrói e continua falando por meio daqueles que partem dela para dar algum sentido, no diálogo-reflexão que gerou pois, entendemos que, a partir das análises, fora do TQEF o motivo fotografado diria menos do que os alunos perceberam e foram capazes de significar as coisas entremeadas da própria existência.

Apesar da inexperiência do aluno na arrumação e exposição de suas ideias, com tema filosófico, sobrepondo o texto à foto e vice-versa, vimos que prefere desenvolver o saber de Filosofia por meio de suas percepções do cotidiano. Entendo que o aluno fotógrafo, na atual era digital, é um observador e aprendiz das circunstâncias.

O aluno comenta a foto que ele mesmo fez e lhe acrescenta uma ideia de aproximação do entendimento do tema, livremente o recria com estilo próprio em suas analogias, metáforas e alegorias. Estas também são competências potencializadas pela atividade fotográfica. Quiçá os alunos fotógrafos se tornam filósofos com câmeras nas mãos.

A partir da análise dos TQEF, a novidade de sua aplicação se apresenta na justaposição temática texto-foto-texto, à luz do binômio sequenciado filosofou-fotografou. Os alunos não escrevem sobre assuntos aleatórios das fotos, mas as relacionam, procurando e encontrando onde suas percepções complementam os assuntos e vice-versa, onde a foto introduz, entremeia e continua o tema, as palavras, a argumentação, sob o aspecto das multirreferencialidades, como vemos no conjunto de seus trabalhos.

Constatamos ainda que, enquanto filhos do seu tempo, na Era digital, há outras possibilidades de aplicação da fotografia digital na atualidade, não exploradas na didática a qual nos propomos pelos TQEF, porém continuadas pelos alunos em suas redes sociais, a exemplo do compartilhamento no *Instagram*, pelos autores dos TQEF 4 e 6, quando acrescentam *Hashtags*¹³ e legendas de raiz filosófica, às suas fotos, como apresento nas postagens abaixo:

Figura 31: #cidadania



Fonte: Instagram do aluno. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/BRQ5t8Uho9Z/?hl=pt-br&taken-by=macteus>> Acesso em: 04 de Mar 2018.

¹³ Hashtags são marcadores de busca e compartilhamento que facilitam o acesso à informação. Antecede o caractere # antes da palavra-chave de localização do conteúdo de destino.

Nossos alunos de filosofia continuam indicando sua fluidez e leveza, para onde migram suas atenções e preferências. Desta vez apresentam não só a captura fotográfica, mas a sua publicação nas redes sociais, como plataforma de exposição e discussão da temática de aula.

A foto acima está identificada como BR 101, rodovia de percurso do aluno, de casa ao colégio, pois reside no município vizinho ao do Colégio. Já tinha passado inúmeras vezes por esse trecho. Porém, na ocasião, ver a mesma estrada, afamada pelas curvas perigosas e acidentes, o faz refletir sobre política e cidadania, conforme sua legenda e marcador.

Certamente tal postagem expressa a intenção de expor uma problemática, apresentando uma fotografia provocativa na ligação que o aluno faz com a palavra-chave cidadania, lincando-a como um marcador de busca de acesso nas redes. A insere em meio ao banco de dados da mesma *hashtag* e lhe dá visibilidade, possibilitando a continuidade da reflexão, vez que faculta a outros seguidores curtir e comentar livremente.

Figura 32: #reflexao



Fonte: Instagram do aluno. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/BO5F5hXjFAG/?hl=pt-br&taken-by=macteus>> Acesso em: 04 de Mar 2018.

A julgar pela *haeshtag* PraiadoAbais e a data de postagem da foto (05.01.2017), o aluno está de férias, a passeio no litoral sergipano. Mas, outro marcador indica o que sua mente não ignora, a reflexão, expressa na composição espelhada de sua captura fotográfica.

Onde este aluno aprendeu a provocar seus seguidores com fotografias e legendas? Pelo que vemos, ambas se amparam em fazer refletir, uma na outra, vez que o leitor de textos também é leitor de imagens. Sem engano, este aluno o sabe. É tácita a intencionalidade provocativa de sua legenda, citação de outro autor, no paradoxo “o céu está no chão” (ver postagem acima).

Figura 33: platônico



Fonte: Instagram do aluno. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/BUQJmCtD7oS/?hl=pt-br&taken-by=macielmoses>> Acesso em: 04 de Mar 2018.

No derradeiro exemplo, o aluno faz foto, poesia e filosofia, linguagem e seus códigos. Isto porque a sua criatividade dialoga com a sua inteligência e consegue falar com imagens e palavras, assim como colocar religião e filosofia no mesmo romantismo em que entende essas áreas, enquanto dimensões que precisam de um espaço comum.

No ano em que estes alunos fotografaram (2017) não participaram dos TQEF, pois cursavam a 3ª Série e tinham uma programação letiva diferenciada. Entretanto, continuaram a fazer fotografias filosóficas, pungentes e inteligentes, que fazem pensar, pois estão refletindo algo da filosofia que aprenderam, quando postam e comentam as suas fotos.

Assim não fica difícil ensinar Filosofia ou qualquer outra disciplina, quando se aprende com alunos a forma de lhes dar aulas. Todavia, cabe-me o *mea culpa*. Nossos TQEF, apesar de aplicar a fotografia digital com adolescentes, ainda estavam influenciadas pela educação tradicional, mais material e menos digital, exigindo a entrega ao professor do trabalho impresso, a ser devolvido após a avaliação e pontuação, bem como sua digitalização para esta pesquisa.

O TQEF estava circunscrito à sala de aula, embora com fotos digitais, possíveis de compartilhamento. As análises me mostraram muito do potencial não explorado da fotografia pedagógica e filosófica. Porém, na era da revolução digital há de se oportunizar as dimensões que lhe são próprias e impregnam o cotidiano dos alunos, para dar ainda mais vazio à criatividade, analogia, estilo e tom, conteúdo e forma, na edição, publicação, compartilhamento, comentário e marcadores, que popularizam e disseminam os saberes dos alunos.

A publicação nas redes sociais digitais pode tornar o discurso da foto didática e filosófica colaborativo e um estímulo para infinitas percepções de outros seguidores, alunos ou

não, a fim de uma ascensão participativa do abstrato ao concreto, mediante novas inserções de comentários, abrindo a discussão a outros pares.

Reconheço que a pesquisa remodelou minhas práticas em sala de aula e fora dela. Já atualizei alguns procedimentos quanto aos TQEF, a partir do exemplo dos alunos e das postagens das fotos e legendas com marcadores. Pretendo aplicar outro trabalho com fotografias digitais no ensino de Filosofia, com conta em rede social, para fins de postagem e acompanhamento da atividade dos alunos. Estudo ainda a forma de avaliação dos critérios mais coerentes com o novo formato.

Desta maneira, penso no conhecimento de sala de aula e saberes escolares em difusão paradidática, pelo compartilhamento dos alunos entre seus seguidores, a se construir constituindo novos saberes, a partir do jeito de ser digital no cotidiano, quando não só dialoga por máquinas, mas com seus novos usuários. Com tudo isto penso também em consumir menos reservas naturais e tornar o trabalho escolar sustentável, pois o aluno precisa imprimir e entregar o arquivo material.

Por fim, vale considerar que esta pesquisa não termina aqui, pois almejamos a sua continuação na sala de aula como professor investigador e seu aprofundamento no doutorado, como projeto pessoal no seguimento da vida acadêmica. Portanto, entendemos que essa pesquisa abre outras possibilidades de investigação.

Continuamos investigando a união da linguagem fotográfica com a Filosofia, a produzir imagens em contexto e, sobretudo, a aprender o que dizem as imagens, dialogando e questionando-as, a fim de aprender a ler, escrever e dizer com imagens, seja pela técnica que é sua morfologia, seja pela representação que é sua sintaxe, sua construção em semelhança com o pensamento e com a imaginação, mais crítica, menos ingênua, mais autônoma e criativa.

REFERÊNCIAS

- ABDALA, R. D. **Fotografias escolares: práticas do olhar e representações sociais nos álbuns fotográficos da Escola Caetano de Campos (1985-1966)**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, São Paulo, 2013. 314 p. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04112013-113939/pt-br.php>> Acesso em: 23 Ago 2015.
- AGAMBEN, G. O que é um dispositivo? Trad. Nilcéia Valdati. **Outra travessia 5**, Ilha de Santa Catarina, 2º semestre de 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/download/12576/11743>> Acesso em: 05 Dez 2016.
- ALVES, J. F. Fotografia e Educação: Alguns Olhares do Saber e do Fazer. In: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Natal, RN – 2 a 6 de setembro de 2008. **Anais...** Natal: Intercom, 2008. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0259-1.pdf>> Acesso em: 13 Out 2016.
- ANG, T.; SZLAK, C.. **Fotografia Digital: uma introdução**. São Paulo: Editora Senac, 2007.
- BARBOSA, S. M. C.; BARBOSA, J. G. Etnometodologia multirreferencial: contribuições teórico-epistemológicas para a formação do professor-pesquisador. **EDUCAÇÃO & LINGUAGEM**. São Paulo, n. 18, ano 11, p. 238-256, jul./dez.2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/117>> Acesso em 20 Set 2017.
- BARTHES, R. **A Câmera Clara: Nota sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BAUDRILLARD, J. **Simulacros e simulações**. Tradução: Maria João da Costa Pereira. Lisboa: Relógio d'Água, 1991.
- BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução: Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1998.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BAZIN, A. “Ontologia da imagem fotográfica”. In: **O cinema: ensaios**. Tradução: Eloisa de Araujo Ribeiro. São Paulo: Editora Brasiliense. 1991. (pp. 19 – 26)
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. 3ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. Vol. 1 (Obras Completas)
- BORSETTO, E. A.; NOGUEIRA, A. S. A fotografia em educação a distância: uma produção de aprendizagem significativa. In: SIMEDUC – Simpósio Internacional de Educação e Comunicação, 2017, Aracaju, SE, **Anais...** Aracaju – Unit, 2017. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/index.php/simeduc/article/view/8555>> Acesso em: 07 Mar 2018.
- BUCKINGHAM, D. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez. 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCNs+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>> Acesso em: 31 Jn 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio. Vol. 3). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf> Acesso em: 31 Jan 2016.

CHAMPANHOLI, J. A. M.: O uso da fotografia na prática docente: Aprendizagem e desenvolvimento profissional na docência universitária. **Revista Pandora Brasil**. São Paulo, nº 49, dez. 2012. Disponível em: <http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/docencia/julie.pdf> Acesso em: 21 Out 2016.

CHAMPANHOLI, J. A. M.: Fotografia e educação: o uso da fotografia na prática docente. **Revista Primus Vitam**: Revista de Ciências e Humanidades. São Paulo, nº 7 – 2º sem. 2014. Disponível em: <http://mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCH/primus_vitam/primus_7/julie.pdf> Acesso em 21 Out 2016.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez. 2014. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos). Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/Prometeusone/da-relacao-com-o-saber-as-praticas-educativas-bernard-charlot>> Acesso em: 19 Out 2017.

CLASTRES, P. **A sociedade contra o Estado**. Tradução Theo Santiago. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. Disponível em: <<https://anedotadasantilhas.files.wordpress.com/2015/11/clastres-a-sociedade-contra-o-estado.pdf>>. Acesso em 12 Nov 2016.

CREPALDE, R. dos S.; AGUIAR JR, O. G. de. A formação de conceitos como ascensão do abstrato ao concreto: da energia pensada à energia vivida. **Revista Investigações em Ensino de Ciências**. Porto Alegre, v 18(2), p. 299-325, 2013. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/132/92>> Acesso em: 01 Ago 2017.

DAMIANI, M. F. Sobre pesquisas do tipo intervenção. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, Campinas-SP, 2012. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012. p. 1-9. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2345b.pdf> Acesso em 01 Fev 2016.

DAMIANI, M. F. et.al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de educação**, FaE/PPGE/UFPel. Pelotas, n. 45, p. 57-67, maio/ago. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>>. Acesso em: 01 Fev 2016.

DUBOIS, P. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Tradução: Marina Appenzeller. Campinas-SP: Papirus, 1993. (Coleção Ofício de arte e forma)

ECO, U.; SEBEOK, T. A. **O signo de três**: Dupin, Holmes, Peirce. São Paulo: Editora Perspectiva, 1983. (Coleção Estudos)

FLUSSER, V. **Filosofia da caixa preta**: Ensaios para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: Hucitec, 1985.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: Uma arqueologia das ciências humanas. Tradução: Salma Tannus Muchail. 8ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção tópicos)

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/121335/mod_resource/content/1/Foucault_Vigiar%20e%20punir%20I%20e%20II.pdf> Acesso em: 18 Ago 2017.

GABRIEL, Martha. **Educ@r**: A (r)evolução digital na educação. São Paulo: Saraiva, 2013.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. [organizadores]. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIDDENS, A. **As consequências da Modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

KANT, I. **Resposta a pergunta**: Que é esclarecimento? Textos Seletos. Tradução Floriano de Sousa Fernandes. 3 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

KOSSOY, B. **Fotografia & Historia**. 4ª ed. Ampliada. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era informática. Lisboa: Instituto. Piaget, 1990.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, Goiânia, n. 27, p. 5-25, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01.pdf>> Acesso em: 01 Ago 2017.

LINS, A. C. Walter Benjamin e a educação: apropriações de suas teorias para análise da imagem como recurso didático. **Pró-Discente**, Vitória, v. 17, n. 2, jul./dez. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/padre/Downloads/5809-12405-1-SM.pdf> Acesso em 21 Out. 2016

LIPOVETSKY, G.; CHARLES, S. **Os tempos hipermodernos**. Tradução: Mário Vilela. São Paulo: Editora Barcarolla. 2004.

LIPOVETSKY, G. **Da leveza**: para uma civilização do ligeiro. Tradução: Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70. 2016.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, J. L. da. PESQUISA-FORMAÇÃO: um olhar para sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos** – Eletrônica, Santa Catarina, vol. 13, n. 3, p. 214-225, set./dez. 2013. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4390>> Acesso em: 13 Set 2017.

LYOTARD, J-F. **O pós-moderno**. Tradução: Ricardo Corrêa Barbosa. 3ª Ed. Rio de Janeiro: José Olímpio Editora. 1991.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MASSCHELEIN, J. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1. p. 35-48, jan./jun. 2008. Disponível em: <seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/6685/3998>. Acesso em: 06 Dez 2016.

MCLUHAN, M. **Os Meios de Comunicação como Extensão do Homem**. São Paulo: Editora Cultrix, 1969.

MCLUHAN, M. **A Galáxia de Gutenberg**: a formação do homem tipográfico. Tradução: Leônidas Gontijo de Carvalho e Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, Editora da USP, 1972. Disponível em: <http://docslide.com.br/documents/marshall-mcluhan-a-galaxia-de-gutenberg.html>. Acesso em: 04 Jun 2016.

MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. Porto Alegre, 1998. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf> Acesso em 5 jun. 2017.

NEIVA, E. **A Imagem**. Série Princípios, 2ª Ed. – São Paulo: Ática, 2006.

NOGUEIRA, A. S.; ÁVILA, É, G. de; SANTOS, V. M. dos. Fotografia da filosofia: proposta do uso da fotografia na docência da filosofia no Ensino Médio. In: Encontro Internacional de Formação de Professores – 9 ENFOPE / Fórum Permanente de Inovação Educacional – 10 FOPIE. 16 a 20 de maio de 2016. **Anais...** Aracaju: UNIT, 2016. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/2130/700> Acesso em: 14 Nov 2017.

NOGUEIRA, A. S., ÁVILA, É. G., NETO, A. de O. S. O uso de fotografias na docência de filosofia: justificativas, paradigmas e possibilidades. **Revista EDaPECI: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais**. São Cristóvão (SE), v. 17, n. 1, p. 73-95, jan. /abr. 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/6287/pdf> Acesso em 17 Maio 2017.

NOGUEIRA, A. S.; ÁVILA, E. G.; CARVALHO, D. B. N. Intuir, ler, escrever, experimentar e fotografar: atualizações didáticas com fotografias. In: 10ª Encontro Internacional de Formação de Professores. Maio de 2017. **Anais...** Aracaju: UNIT, 2017. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/5139/1650> Acesso em: 30 Jun 2017.

PAULA, D. R. L. de; MOREIRA, D. **A Condição Pós-Moderna de Jean-François Lyotard**. ? Disponível em: <http://www.portalintercom.org.br/anais/centrooeste2014/resumos/R41-0038-2.pdf> Acesso em: 18 Fev 2017.

PICHETH, S. F; CASSANDRE, M. P; THIOLENT, M. J. M. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 39, n esp. (supl.), s3-s13, dez. 2016. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/24263> Acesso em 11 Jul 2017.

PLATÃO. **A República**. 3ª Ed. Tradução: Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret. 2000. Vol. 36 (Coleção a obra prima de cada autor).

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **Alea**: Estudos Neolatinos,

Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 305-322, Jul./Dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2005000200010> Acesso em 12 Dez 2017.

SANTAELLA, Lúcia. **Leitura de imagem**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino)

SALLER, M. do R. F. A imagem digital interativa: características, atribuições e potencialidades na didática de línguas estrangeiras. **Hipertextus Revista Digital**. Recife, n. 2. Jan. 2009. Disponível em: <<http://www.hipertextus.net/volume2/Maria-Rosario-Ferraz-SAILLER.pdf>> Acesso em 22 Out 2016.

SOBRINHO, L. R. A fotografia como testemunho material das reflexões de alunos do ensino médio na aula de arte. In: 12º Congresso de Pós-graduação. 04 a 06 de novembro de 2014 Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. **Anais....** Disponível em: <<http://www.usc.br/wp-content/uploads/2015/05/A-fotografia-como-testemunho-material-das-reflex%C3%B5es-de-alunos-do-ensino-m%C3%A9dio-na-aula-de-arte..pdf>> Acesso em: 23 Out 2016.

SONTAG, S. **Sobre fotografia**: Ensaios. Tradução: Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. Disponível em: Disponível em: <<http://lelivros.black/book/baixar-livro-sobre-fotografia-susan-sontag-em-pdf-mobi-e-epub/>> Acessado em 26 Jun 2016.

SPINOLA, S. S. **Filosofia**: leituras, conceitos e interação. 1ª Ed. São Paulo: Leya. 2013.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 17a. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRÓPIA, G.; CALDEIRA, A. D. Vínculos entre a relação com o saber de Bernard Charlot e categorias bachelardianas. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 369-375, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5227/6787>> Acesso em: 17 Out 2017.

VIEIRA, R. de A. Implicações pedagógicas da abordagem histórico-cultural: aproximações. In: IX EDUCERE – Congresso Nacional de Educação; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 26 a 29 de outubro de 2009, Paraná. **Anais...** Paraná: PUCPR, 2009. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2951_1662.pdf> Acesso em 11 JUL 2017.

APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa "O CASO DOS ALUNOS FOTÓGRAFOS E A FOTOGRAFIA NA CONSTRUÇÃO DE DISCURSOS FILOSÓFICOS". Neste estudo pretendemos Investigar o uso da fotografia para o ensino aprendizagem de filosofia como construtora do discurso, no caso específico dos alunos fotógrafos e da fotografia filosófica; desconstruir alguma impossibilidade de se dizer filosoficamente de uma fotografia, a partir da produção dos trabalhos didáticos filosofia com fotografias; Levantar características da sociedade contemporânea que referendem a opção dos alunos por trabalhos de filosofia com fotografias e a necessidade de uma educação para as mídias; Construir metodologias de aplicação da fotografia na didática de ensino da filosofia.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é investigar e demonstrar que o estudo e a aprendizagem da disciplina de Filosofia no Ensino Médio, facilitada e favorecida com a prática fotográfica.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: Serão observados e analisados os trabalhos com fotografias de dez alunos de Filosofia, bem como a análise das suas apresentações em sala de aula e entrevista com os mesmos, a fim de saber o se eles aprendem filosofia e se se interessam pela disciplina, em razão da didática com fotografias. E para você, ter informações a respeito do conteúdo propriamente dito, a saber: aprendido, o que mais gosta, as identificações com a temática, sensações, dificuldades e facilidades.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecida em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendida pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificada em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo: caso se sinta envergonhada por estar sendo observada e isto iniba sua participação natural nas aulas, podemos interromper a observação para não prejudicar a aula e principalmente o seu processo de aprendizagem.

Mas também esta pesquisa trará importantes contribuições para o processo de inclusão de alunos com cegueira. No estudo, especificamente, busca-se a melhora na qualidade de vida, bem-estar e saúde, como também, melhora nas condições de mobilidade, equilíbrio, noção de espaço que são benefícios alcançados pela prática da capoeira.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portadora do documento de Identidade _____, fui informada dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações,

e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Aracaju, 15 de dezembro de 2016.

ASSINATURA DO VOLUNTÁRIO

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Endereço profissional/telefone/e-mail: Rodovia José de Campos; Condomínio Vida Bela Praia Mar, Bl 07, Ap 01. Centro – Barra dos Coqueiros – 49.140-000. Telefone: (79) 9 8821 1271. Email: adeilonthoy@gmail.com

ATENÇÃO: A participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em casos de dúvida quanto aos seus direitos, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tiradentes.

CEP/Unit - DPE

Av. Murilo Dantas, 300 bloco F – Farolândia – CEP 49032-490, Aracaju-SE.

Telefone: (79) 32182206 – e-mail: cep@unit.br

APÊNDICE B - PLANO DE ENSINO APRENDIZAGEM – 2016 – 1ª SÉRIE

Quadro 13: PLANO DE ENSINO APRENDIZAGEM – 2016 – 1ª SÉRIE

Unidade Letiva		PEA 2016 - 1ª SÉRIE							
		Conteúdo	Competências e Habilidades	Metodologia	Recurso	Avaliação			
1ª	Tema Geral	Aprender a filosofar; No início era o caos	<p>Segundo PCN+ (2002, p. 47-50), quanto a:</p> <p>1. Representação e comunicação: Ler textos filosóficos de modo significativo; Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros; Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes.</p> <p>2. Investigação e compreensão: Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais.</p> <p>3. Contextualização sociocultural: Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.</p>	<p>Aulas expositivas e discursivas; Sala de aula invertida; Debates entre grupos pequenos e na grande sala; Mesa redonda de debate geral; Trabalho Qualitativo Extraclasse de Filosofia – TQEF; Redação de dissertação filosófica; Estudo dirigido através de apostila com resumo dos filósofos e suas principais teses; Leitura de textos filosóficos e diversos; Leitura do Livro didático; Uso da Plataforma 10 ESCOLA DIGITAL; Apresentação individual do TQEF.</p>	<p>Livro didático; Lousa branca; Data Show; smartphones e câmeras fotográficas.</p>	<p>Prova contextualizada com quatro questões alternativas e duas dissertativas (6,0); TQEF (2,0); simulado Enem e de revisão (2,0).</p>			
	Aulas temáticas	<p>Entre a realidade e a ilusão; Diferentes formas de perceber o mundo; o mundo dos sentidos e o sentido da existência; Filosofia, o que é? O pensar filosófico; A filosofia e suas origens; Entre deuses e mitos; Do mito à razão; Ocidente X Oriente</p>					<p>Prova contextualizada com quatro questões alternativas e duas dissertativas (6,0); Desempenho em sala de aula (2,0); simulado Enem e de revisão (2,0).</p>		
2ª	Tema Geral	A formação do pensamento filosófico ocidental				<p>2. Investigação e compreensão: Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais.</p> <p>3. Contextualização sociocultural: Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.</p>		<p>Aulas expositivas e discursivas; Sala de aula invertida; Debates entre grupos pequenos e na grande sala; Mesa redonda de debate geral; Trabalho Qualitativo Extraclasse de Filosofia – TQEF; Redação de dissertação filosófica; Estudo dirigido através de apostila com resumo dos filósofos e suas principais teses; Leitura de textos filosóficos e diversos; Leitura do Livro didático; Uso da Plataforma 10 ESCOLA DIGITAL; Apresentação individual do TQEF.</p>	<p>Livro didático; Lousa branca; Data Show; smartphones e câmeras fotográficas.</p>
	Aulas temáticas	<p>A tradição filosófica do ocidente; Os Pré-socráticos: Jônico, Eleatas, Pitagóricos, Atomistas e Pluralistas; Continuação e início das Escolas Helênicas: Cínicos e Céticos; Escolas Helênicas; Sócrates e Platão; Aristóteles; A Escola de Alexandria.</p>					<p>Prova contextualizada com quatro questões alternativas e duas dissertativas (6,0); Desempenho em sala de aula (2,0); simulado Enem e de revisão (2,0).</p>		
3ª	Tema Geral	O que é o ser? O que sou eu? Corpo, mente e consciência; Entre o universal e o neutro	<p>2. Investigação e compreensão: Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais.</p> <p>3. Contextualização sociocultural: Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.</p>	<p>Aulas expositivas e discursivas; Sala de aula invertida; Debates entre grupos pequenos e na grande sala; Mesa redonda de debate geral; Trabalho Qualitativo Extraclasse de Filosofia – TQEF; Redação de dissertação filosófica; Estudo dirigido através de apostila com resumo dos filósofos e suas principais teses; Leitura de textos filosóficos e diversos; Leitura do Livro didático; Uso da Plataforma 10 ESCOLA DIGITAL; Apresentação individual do TQEF.</p>	<p>Livro didático; Lousa branca; Data Show; smartphones e câmeras fotográficas.</p>				
	Aulas temáticas	<p>Ser e verdade, ser e coragem; Platão e o mito da caverna; O ser da linguagem e Criatividade, trabalho, técnica e arte: a invenção do cotidiano; Existência e subjetividade; Subjetivação e dessubjetivação; Ocupar um espaço: territorialidade e desterritorialidade do eu; O Universal, o Mesmo e o Outro; O segundo sexo (Simone de Beauvoir); Alteridade e os limites entre o Eu e o Outro; A necessidade do neutro.</p>					<p>Prova contextualizada com quatro questões alternativas e duas dissertativas (6,0); Desempenho em sala de aula (2,0); simulado Enem e de revisão (2,0).</p>		
4ª	Tema Geral	Razão e conhecimento				<p>2. Investigação e compreensão: Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais.</p> <p>3. Contextualização sociocultural: Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.</p>		<p>Aulas expositivas e discursivas; Sala de aula invertida; Debates entre grupos pequenos e na grande sala; Mesa redonda de debate geral; Trabalho Qualitativo Extraclasse de Filosofia – TQEF; Redação de dissertação filosófica; Estudo dirigido através de apostila com resumo dos filósofos e suas principais teses; Leitura de textos filosóficos e diversos; Leitura do Livro didático; Uso da Plataforma 10 ESCOLA DIGITAL; Apresentação individual do TQEF.</p>	<p>Livro didático; Lousa branca; Data Show; smartphones e câmeras fotográficas.</p>
	Aulas temáticas	<p>Os tipos de razão e os campos do conhecimento; Conhecimento intuitivo e conhecimento racional; Razão e ciência em busca da verdade; Razão e fé.</p>					<p>Prova contextualizada com quatro questões alternativas e duas dissertativas (6,0); TQEF (2,0); simulado Enem e de revisão (2,0).</p>		

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2016)

APÊNDICE C - PLANO DE ENSINO APRENDIZAGEM – 2016 – 2ª SÉRIE

Quadro 14: PLANO DE ENSINO APRENDIZAGEM – 2016 – 2ª SÉRIE

Unidade Letiva		PEA 2016 - 2ª SÉRIE					
		Conteúdo	Competências e Habilidades	Metodologia	Recurso	Avaliação	
1ª	Tema Geral	Métodos e Modelos do Saber Filosófico; Filosofia Política	<p>Segundo PCN+ (2002, p. 47-50), quanto a:</p> <p>1. Representação e comunicação: Ler textos filosóficos de modo significativo; Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros; Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes.</p> <p>2. Investigação e compreensão: Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais.</p> <p>3. Contextualização sociocultural: Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.</p>	<p>Aulas expositivas e discursivas; Debates entre grupos pequenos e na grande sala; Mesa redonda de debate geral; Trabalho Qualitativo Extraclasse de Filosofia – TQEF; Redação de dissertação filosófica; Estudo dirigido através de apostila com resumo dos filósofos e suas principais teses; Leitura de textos filosóficos e diversos; Leitura do Livro didático; Uso da Plataforma 10 ESCOLA DIGITAL; Apresentação individual do TQEF.</p>	<p>Livro didático; Lousa branca; Data Show; smartphones e câmeras fotográficas.</p>	<p>Prova contextualizada com quatro questões alternativas e duas dissertativas (6,0); (6,0); TQEF (2,0); simulado Enem e de revisão (2,0).</p>	
	Aulas temáticas	<p>Método Maiêutico e Método empírico-racional: Platão e Aristóteles; Método racionalista: Descartes; Método empirista; Método transcendental; Método analítico-linguístico; Método fenomenológico; Método hermenêutico: Hume; Kant; Wittgenstein; Husserl; Dilthey e Heidegger; A política na filosofia grega; A Idade Média: o Estado e a Igreja; Ética. Política e Democracia (Montesquieu); Liberdade e Direito Natural (Espinoza, Hobbes, Rousseau).</p>					
2ª	Tema Geral	A Política Contemporânea				<p>As ideologias; Aula: Anarquismo e Totalitarismo: Fascismo, Nazismo e Stalinismo; Estado Democrático de Direito, Liberalismo e neoliberalismo; Socialismo e social democracia; Marxismo; Hanna Arendt e a condição humana; Pierre Clastres e a Sociedade contra o Estado.</p>	<p>Prova contextualizada com quatro questões alternativas e duas dissertativas (6,0); TQEF (2,0); simulado Enem e de revisão (2,0).</p>
	Aulas temáticas	<p>Ética e Estética</p>					
3ª	Tema Geral	Ética e Estética	<p>Valores éticos e valores morais; A moral grega e a Ética a Nicômaco; A Ética de Espinosa e A moral iluminista; Além do bem e do mal e A moral e a ética na virada do séc. XIX para o séc. XX; A moral e a ética na contemporaneidade; A experiência estética: Conceitos e concepções estéticas; Criatividade, imaginação, percepção e significado da arte; Movimentos estéticos brasileiros contemporâneos.</p>	<p>Prova contextualizada com quatro questões alternativas e duas dissertativas (6,0); TQEF (2,0); simulado Enem e de revisão (2,0).</p>			
	Aulas temáticas	<p>Ética e Estética, Arte e Ciência</p>					
4ª	Tema Geral	Ética e Estética, Arte e Ciência			<p>Ética e estética: o bem e o belo; Beleza é fundamental; o belo e o feio; Filosofia, ciência e arte; A arte como potência; A arte e o trágico; As artes plásticas e a música: o apolíneo e o dionisíaco; O teatro e a literatura; as artes do corpo; arte e pensamento.</p>	<p>Prova contextualizada com quatro questões alternativas e duas dissertativas (6,0); TQEF (2,0); simulado Enem e de revisão (2,0).</p>	
	Aulas temáticas						

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2016)

APÊNDICE D - PLANO DE ENSINO APRENDIZAGEM – 2017 – 1ª SÉRIE

Quadro 15: PLANO DE ENSINO APRENDIZAGEM – 2017 – 1ª SÉRIE

Unidade Letiva		PEA 2017 - 1ª SÉRIE										
		Conteúdo	Competências e Habilidades	Metodologia	Recurso	Avaliação						
1ª	Tema Geral	Aprender a filosofar; No início era o caos; A formação do pensamento filosófico ocidental	<p>Segundo PCN+ (2002, p. 47-50), quanto a:</p> <p>1. Representação e comunicação: Ler textos filosóficos de modo significativo; Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros; Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes.</p> <p>2. Investigação e compreensão: Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais.</p> <p>3. Contextualização sociocultural: Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.</p>	<p>Aulas expositivas e discursivas; Sala de aula invertida; Debates entre grupos pequenos e na grande sala; Mesa redonda de debate geral; Trabalho Qualitativo Extraclasse de Filosofia – TQEF; Redação de dissertação filosófica; Estudo dirigido através de apostila com resumo dos filósofos e suas principais teses; Leitura de textos filosóficos e diversos; Leitura do Livro didático; Uso da Plataforma 10 ESCOLA DIGITAL; Apresentação individual do TQEF.</p>	<p>Livro didático; Lousa branca; Data Show; smartphones e câmeras fotográficas.</p>	<p>Prova contextualizada com quatro questões alternativas e duas dissertativas (6,0); Desempenho em sala de aula (2,0); simulado Enem e de revisão (2,0).</p>						
	Aulas temáticas	<p>Entre a realidade e a ilusão; Diferentes formas de perceber o mundo; o mundo dos sentidos e o sentido da existência; Filosofia, o que é? O pensar filosófico; A filosofia e suas origens; Entre deuses e mitos; Do mito à razão; Ocidente X Oriente; A tradição filosófica do ocidente; Os Pré-socráticos: Jônico, Eleatas, Pitagóricos, Atomistas e Pluralistas; Continuação e início das Escolas Helênicas: Cínicos e Céticos; Escolas Helênicas; Sócrates e Platão; Aristóteles; A Escola de Alexandria.</p>										
2ª	Tema Geral	Ser no Mundo: o que é o ser?						<p>Prova contextualizada com quatro questões alternativas e duas dissertativas (6,0); TQEF (2,0); simulado Enem e de revisão (2,0).</p>				
	Aulas temáticas	<p>Ser de Parmênides; Ser e verdade, ser e coragem; “Conhece-te a ti mesmo”; Platão e o mito da caverna; O ser da linguagem; Criatividade, trabalho, técnica e arte: a invenção do cotidiano.</p>										
3ª	Tema Geral	Penso, sinto... logo existo;								<p>Prova contextualizada com quatro questões alternativas e duas dissertativas (6,0); Desempenho em sala de aula (2,0); simulado Enem e de revisão (2,0).</p>		
	Aulas temáticas	<p>Entre o universal e o neutro; O universal, o Mesmo e o Outro; Entre o universal e o neutro; Tema 01: O universal, o Mesmo e o Outro; Simone de Beauvoir e O segundo sexo; A alteridade e os limites entre o Eu e o Outro; A necessidade do Neutro.</p>										
4ª	Tema Geral	Razão e conhecimento										<p>Prova contextualizada com quatro questões alternativas e duas dissertativas (6,0); Desempenho em sala de aula (2,0); simulado Enem e de revisão (2,0).</p>
	Aulas temáticas	<p>Os tipos de razão e os campos do conhecimento; Conhecimento intuitivo e conhecimento racional; Razão e ciência em busca da verdade; Razão e fé.</p>										

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2017)

APÊNDICE E - PLANO DE ENSINO APRENDIZAGEM – 2017 – 2ª SÉRIE

Quadro 16: PLANO DE ENSINO APRENDIZAGEM – 2017 – 2ª SÉRIE

Unidade Letiva		PEA 2017 - 2ª SÉRIE					
		Conteúdo	Competências e Habilidades	Metodologia	Recurso	Avaliação	
1ª	Tema Geral	A metafísica	<p>Segundo PCN+ (2002, p. 47-50), quanto a:</p> <p>1. Representação e comunicação: Ler textos filosóficos de modo significativo; Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros; Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes.</p> <p>2. Investigação e compreensão: Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais.</p> <p>3. Contextualização sociocultural: Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.</p>	<p>Aulas expositivas e discursivas; Sala de aula invertida; Debates entre grupos pequenos e na grande sala; Mesa redonda de debate geral; Trabalho Qualitativo Extraclasse de Filosofia – TQEF; Redação de dissertação filosófica; Estudo dirigido através de apostila com resumo dos filósofos e suas principais teses; Leitura de textos filosóficos e diversos; Leitura do Livro didático; Uso da Plataforma 10 ESCOLA DIGITAL; Apresentação individual do TQEF.</p>	<p>Livro didático; Lousa branca; Data Show; smartphones e câmeras fotográficas.</p>	Prova contextualizada com quatro questões alternativas e duas dissertativas (6,0); Desempenho em sala de aula (2,0); simulado Enem e de revisão (2.0).	
	Aulas temáticas	As origens da metafísica; Metafísica de Aristóteles; Os problemas da metafísica aristotélica; Metafísica cristã; Metafísica clássica ou moderna; Crise e fim da metafísica clássica; Ontologia contemporânea; Ôntico e ontológico; Metafísica e fenomenologia.				Da Política Antiga à Política Moderna	A política na filosofia grega; A Idade Média: o Estado e a Igreja; Ética. Política e Democracia (Montesquieu); Liberdade e Direito Natural (Espinoza, Hobbes, Rousseau).
Tema Geral	A Política Contemporânea	<p>3. Contextualização sociocultural: Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.</p>				<p>Livro didático; Lousa branca; Data Show; smartphones e câmeras fotográficas.</p>	Prova contextualizada com quatro questões alternativas e duas dissertativas (6,0); Desempenho em sala de aula (2,0); simulado Enem e de revisão (2.0).
Aulas temáticas	As ideologias; Aula: Anarquismo e Totalitarismo: Fascismo, Nazismo e Stalinismo; Estado Democrático de Direito, Liberalismo e neoliberalismo; Socialismo e social democracia; Marxismo; Hanna Arendt e a condição humana; Pierre Clastres e a Sociedade contra o Estado.						Ética e Estética
4ª	Tema Geral	Ética e Estética	<p>3. Contextualização sociocultural: Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.</p>	<p>Livro didático; Lousa branca; Data Show; smartphones e câmeras fotográficas.</p>	Prova contextualizada com quatro questões alternativas e duas dissertativas (6,0); Desempenho em sala de aula (2,0); simulado Enem e de revisão (2.0).		
	Aulas temáticas	Valores éticos e valores morais; A moral grega e a Ética a Nicômaco; A Ética de Espinosa e A moral iluminista; Além do bem e do mal e A moral e a ética na virada do séc. XIX para o séc. XX; A moral e a ética na contemporaneidade; A experiência estética: Conceitos e concepções estéticas; Criatividade, imaginação, percepção e significado da arte; Movimentos estéticos brasileiros contemporâneos.			Prova contextualizada com quatro questões alternativas e duas dissertativas (6,0); Desempenho em sala de aula (2,0); simulado Enem e de revisão (2.0).		

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2017)

ANEXO A – DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO



32.746.885./0001 - 69
 COLÉGIO SÃO SALVADOR LTDA - ME
 Rua Marizete Barreto, 26
 Centro CEP: 49.260-000
 UMBAÚBA - SE

COLÉGIO "SÃO SALVADOR"

CNPJ: 32.746.885/0001-69
 Rua Marizete Barreto, 26.
 Umbaúba – Sergipe

Declaração da Instituição

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
 Universidade Tiradentes - UNIT

Declaramos, a fim de viabilizar a execução do projeto de pesquisa intitulada "O CASO DOS ALUNOS FOTÓGRAFOS E A FOTOGRAFIA NA CONSTRUÇÃO DE DISCURSOS FILOSÓFICOS", sob a responsabilidade do(s) pesquisador(es) ADEILTON SANTANA NOGUEIRA e sob a orientação do PROFESSOR DOUTOR ÉVERTON GONÇALVES DE ÁVILA, que o curso/laboratório/instituição COLÉGIO SÃO SALVADOR ME, assume a responsabilidade de fazer cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000, 340/2004, 346/2005 e 347/2005), além de zelar para que o pesquisador cumpra os objetivos do projeto, por meio de acompanhamento do curso de origem do(s) pesquisador(es) e relatório semestral enviado ao CEP/UNIT.

De acordo e ciente,

Umbaúba-SE, 30 de novembro de 2016

Maruza Andrade Fontes
 (Assinatura do responsável da Instituição)

Nome completo: MARUZA ANDRADE FONTES

CPF: 258.695.405-00

Cargo: DIRETORA

Maruza Andrade Fontes
 Diretora Administrativa

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP - UNIT

UNIVERSIDADE TIRADENTES -
UNIT



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O CASO DOS ALUNOS FOTÓGRAFOS E A FOTOGRAFIA NA CONSTRUÇÃO DE DISCURSOS FILOSÓFICOS

Pesquisador: ADEILTON SANTANA NOGUEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 63923716.9.0000.5371

Instituição Proponente: Universidade Tiradentes - UNIT

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.037.404

Apresentação do Projeto:

Apresentamos a origem da descoberta desse objeto de estudo, que é o caso dos alunos fotógrafos. Relatamos como esse ato se tornou exercício de filosofia além da sala de aula e a produção filosófica dos alunos também é a produção fotográfica. Descrevemos algumas características que definem a fotografia filosófica e a localiza a partir do uso didático dos smartphones, de posse dos alunos. Levantam-se ao longo de toda esta seção, questões para um ensino participativo, lúdico e reflexivo que venha a esclarecer em que a fotografia serve para o ensino de filosofia e está além do uso ilustrativo dos livros didáticos. Apresentamos o objeto de pesquisa em seu contexto prático de execução, no contexto da atualidade social, sobretudo segundo Baumann (2001), Santaella (2013) e Lipovetsky (2016). Levantamos algumas caracterizações da prática moderna da fotografia que implicam na escolha dessa mídia e tecnologia para o ensino de filosofia, a partir da proposta de uma educação para as mídias de Bunninghan (2010) e as orientações da Base Comum Nacional, quanto a ensinar no atual contexto de mídias digitais. Em razão disto, procura-se uma elucidação da imagem fotográfica, melhor, da prática fotográfica como uma saída da caverna platônica para a reflexividade fotográfica, como a expressa Sontag (2004). Por fim, faz-se uma abordagem de como os alunos constroem sentido e discursos

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
Bairro: Bairro Farolândia **CEP:** 49.032-490
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3218-2206 **Fax:** (79)3218-2100 **E-mail:** cep@unit.br

Continuação do Parecer: 2.037.404

filosóficos com suas fotografias. Para tanto, partimos de algumas ideias de Foucault (2000) e de representações sociais de Moscovici. Outrossim, apresentamos uma configuração básica de aplicação dessa dinâmica como didática de ensino. Confirmamos o uso da fotografia como opção de linguagem e de discurso filosófico, almejando uma nova modalidade didática para a aprendizagem de filosofia. O objetivo geral é Investigar o uso da fotografia para o ensino aprendizagem de filosofia como construtora do discurso, no caso específico dos alunos fotógrafos e da fotografia filosófica: Desconstruir alguma impossibilidade de se dizer filosoficamente de uma fotografia, a partir da produção dos trabalhos didáticos filosofia com fotografias; Levantar características da sociedade contemporânea que referendem a opção dos alunos por trabalhos de filosofia com fotografias e a necessidade de uma educação para as mídias; Construir metodologias de aplicação da fotografia na didática de ensino da filosofia. Espera-se com esse estudo Contribuir com uma referência de exemplo prático do uso de fotografias em sala de aula, bem como exemplificar uma didática mais atraente e oportuna da fotografia na disciplina de filosofia. Trata-se de uma análise de caso etnográfico com uma turma específica de alunos do Colégio São Salvador, de Umbaúba, região sul de Sergipe por estudarem filosofia com produção de fotografias, desde a 1ª série. Tal abordagem etnográfica prima por não acentuar a dicotomia quantitativo-qualitativo, segundo André (2008, p. 24-25), mas procura conhecer o quanto a particularidade dessa pesquisa implica no processo educativo, especificamente do ensino de filosofia.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar o uso da fotografia para o ensino aprendizagem de filosofia como construtora do discurso, no caso específico dos alunos fotógrafos e da fotografia filosófica.

Objetivo Secundário:

Desconstruir alguma impossibilidade de se dizer filosoficamente de uma fotografia, a partir da produção dos trabalhos didáticos filosofia com fotografias; Levantar características da sociedade contemporânea que referendem a opção dos alunos por trabalhos de filosofia com fotografias e a necessidade de uma educação para as mídias; Construir metodologias de aplicação da fotografia na didática de ensino da filosofia.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto de pesquisa apresenta as relações de riscos e benefícios de forma adequada, de acordo com a Resolução CNS nº466/12.

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
Bairro: Bairro Farolândia **CEP:** 49.032-490
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3218-2206 **Fax:** (79)3218-2100 **E-mail:** cep@unit.br

**UNIVERSIDADE TIRADENTES -
UNIT**



Continuação do Parecer: 2.037.404

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa com grande relevância científica para a área <especificar>.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As documentações foram inseridas corretamente e encontram-se datadas e assinadas conforme as normas descritas na Resolução CNS n° 466/12.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações para este projeto de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

PB: Plataforma Brasil; PD: Projeto detalhado; FR: folha de rosto.

O CEP informa que de acordo com a Resolução CNS n° 466/12, Diretrizes e normas XI. 1 - A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais e XI. 2 - XI.2 - Cabe ao pesquisador: a) apresentar o protocolo devidamente instruído ao CEP ou à CONEP, aguardando a decisão de aprovação ética, antes de iniciar a pesquisa; b) elaborar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e/ou Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, quando necessário; c) desenvolver o projeto conforme delineado; d) elaborar e apresentar os relatórios parciais e final; e) apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; f) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa; g) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e h) justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_829957.pdf	11/04/2017 10:18:29		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_para_uso_dos_arquivos_escola.pdf	11/04/2017 10:13:24	ADEILTON SANTANA NOGUEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_e_autorizacao_uso_infraestrutura_escola.pdf	11/04/2017 10:13:07	ADEILTON SANTANA NOGUEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_da_Instituicao_escola.pdf	11/04/2017 10:11:58	ADEILTON SANTANA NOGUEIRA	Aceito

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
Bairro: Bairro Farolândia **CEP:** 49.032-490
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3218-2206 **Fax:** (79)3218-2100 **E-mail:** cep@unit.br

UNIVERSIDADE TIRADENTES -
UNIT



Continuação do Parecer: 2.037.404

Outros	Respostaparecer.docx	03/04/2017 10:36:47	ADRIANA KARLA DE LIMA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_Utilizacao_Infraestrutura_UNIT.pdf	16/12/2016 21:54:46	ADEILTON SANTANA NOGUEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_Instituicao_UNIT.pdf	16/12/2016 21:52:59	ADEILTON SANTANA NOGUEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	16/12/2016 21:45:35	ADEILTON SANTANA NOGUEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_CEP_Adeilton.docx	16/12/2016 16:10:17	ADEILTON SANTANA NOGUEIRA	Aceito
Outros	Entrevista_alunos_fotografos_2017.docx	16/12/2016 16:08:58	ADEILTON SANTANA NOGUEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.docx	16/12/2016 16:08:03	ADEILTON SANTANA NOGUEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO.docx	16/12/2016 16:07:35	ADEILTON SANTANA NOGUEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARACAJU, 27 de Abril de 2017

Assinado por:
ADRIANA KARLA DE LIMA
(Coordenador)

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
Bairro: Bairro Farolândia **CEP:** 49.032-490
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3218-2206 **Fax:** (79)3218-2100 **E-mail:** cep@unit.br