

Pensamento em audiovisual: expressões de mídia e educação de estudantes do ensino médio participantes da Olimpíada Filosófica de Curitiba

Juliana Goss

*Mestra em Comunicação e Formações Socioculturais pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).
E-mail: julianagoss@gmail.com*

José Carlos Fernandes

*Doutor em Estudos Literários pela UFPR. Professor do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFPR e vice-líder do Grupo de Pesquisa Click.
E-mail: zeca@ufpr.br*

Resumo: O artigo traz como objeto de estudo a Olimpíada Filosófica, realizada desde 2011, em Curitiba. O evento é uma mostra de vídeos produzidos em sala de aula a partir de conceitos aprendidos na disciplina de Filosofia. Foram realizadas entrevistas em profundidade com 12 estudantes de ensino médio que participaram da produção dos vídeos. A partir da análise de conteúdo das entrevistas, buscamos responder como os conteúdos da aula de Filosofia e os processos de aprendizagem próprios da disciplina são construídos e representados na forma de narrativa audiovisual. O objetivo geral é identificar o que representam essas narrativas: naturalização, idealização ou desconstrução do real. A categorização tem como base os conceitos

Abstract: The article brings as object of study the Philosophical Olympiad, held since 2011, in Curitiba. The event is a showcase of videos produced in the classroom based on concepts learned in the discipline of Philosophy. In-depth interviews were conducted with 12 high school students who participated in the production of the videos. Based on the content analysis of the interviews, we seek to answer how the contents of the Philosophy class and the learning processes specific to the discipline are constructed and represented in the form of an audiovisual narrative. The general objective is to identify what these narratives represent: naturalization, idealization, or deconstruction of the real. The categorization is based on the concepts

Recebido: 23/04/2021

Aprovado: 08/10/2021

de autores como o filósofo e educador Rubem Alves e o filósofo e sociólogo Zygmunt Bauman.

Palavras-chave: comunicação; educação; ensino médio; filosofia; tecnologia.

of authors such as the philosopher and educator, Rubem Alves and the philosopher and sociologist Zygmunt Bauman.

Keywords: communication; education; high school; philosophy; technology.

1. INTRODUÇÃO

Uma das principais mudanças trazidas pela tecnologia diz respeito à cultura digital, que fez surgir novos modos de ler. O livro não ocupa mais o centro dos processos pedagógicos. E isso não tem ligação apenas com a sedução das telas multicoloridas que possibilitam inúmeras atividades e interações, disponíveis na palma da mão do estudante. A relação principal surge da pluralidade de textos que circulam nos meios. A leitura desses textos (por vezes compostos por imagens e áudios), segundo Jesús Martín-Barbero¹, desafia a escola a permear as novas formas de socialização.

É evidente a transformação do mundo no qual o jovem do século XXI está inserido, e talvez uma das maiores mudanças esteja no fato de que a escola não é mais o centro do saber. Como pontua Ismar Soares², pioneiro dos estudos de educomunicação no Brasil, a escola está longe do jovem – repele o adolescente e acaba descartando as melhores experiências dele. Por esse motivo, é necessário que as instituições de ensino compreendam que não são mais os únicos lugares de legitimação do saber: uma infinidade de conhecimentos se multiplica no universo digital. Este, sem dúvida, é um imenso desafio apresentado pela comunicação à educação³.

Diante deste cenário, pode parecer que a educação não deve mais se limitar a um lugar físico. É bem verdade que um jovem nascido em meados dos anos 2000 busca informação em variados meios, descobre tutoriais sobre qualquer assunto no YouTube e nas redes sociais digitais e é capaz de aprender em casa. No entanto, diante da pandemia da covid-19 e dos desafios do ensino remoto – em que o papel do professor como mediador do aprendizado tem se mostrado ainda mais essencial –, são necessárias algumas ponderações.

Não é por acaso que pesquisas feitas durante a pandemia revelaram a extrema dificuldade vivenciada pelo setor da educação diante da mudança forçada nos padrões presenciais de ensino. Depois de sete meses de ensino remoto, os estudantes ainda encontravam inúmeras dificuldades na modalidade. Segundo uma pesquisa divulgada em outubro de 2020 pela Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed), 67% dos discentes relataram dificuldades na organização da rotina de estudos. No total, 5.580 estudantes, pais ou responsáveis, docentes e diretores de escolas de todo o Brasil foram ouvidos entre os meses de agosto e setembro. A maioria

1. MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

2. SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio**. São Paulo: Paulinas, 2001.

3. MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais da comunicação à educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 18, p. 51-61, 2000.

dos discentes, 72,6%, afirmou que as aulas remotas eram piores que as presenciais. O mesmo levantamento também revelou que o ensino a distância afeta a aprendizagem, visto que carece do contato com os professores e colegas e sobrecarrega os alunos. Um total de 82,6% dos estudantes alega que as aulas remotas prejudicavam o aprender pela distância dos amigos e pela saudade de todo o ambiente escolar. Para 58,3%, o envio de materiais por parte da escola acaba sendo muito pesado e nem todos conseguem dar conta de estudar tudo⁴.

A pandemia escancarou desigualdades e reforçou a necessidade de um olhar apurado para os estudantes acima dos 15 anos de idade. A distância entre o perfil do jovem do século XXI e a realidade das escolas é traduzida em números de levantamentos anteriores à pandemia e que destacam o ensino médio no Brasil de maneira negativa. Segundo a Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua), embora entre 2017 e 2018 o índice de pessoas de 25 anos ou mais que encerraram o ensino médio tenha passado de 46,2% para 47,4%, a evasão escolar nesta fase seguiu alta, em torno de 30,7%. No montante estão estudantes atrasados nos anos escolares e também aqueles que simplesmente escolheram deixar de ir à escola⁵.

Dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2018 mostram ainda que, em Curitiba, o índice de abandono da escola (quando o aluno deixa de frequentar a instituição, mas retorna depois de um tempo) ficou em 4,5% no primeiro ano do ensino médio, o maior contingente em todo período da educação básica. No segundo ano o índice foi de 3,7% e no terceiro, de 3,5%⁶. Em Pinhais, na Região Metropolitana de Curitiba – local onde ficam dois dos três colégios pesquisados neste trabalho – a porcentagem foi ainda maior. No primeiro ano do ensino médio o índice de abandono foi de 6,5%. No segundo ano também de 6,5% e no terceiro, de 5,6%⁷.

É justamente no ensino médio que o jovem inicia o processo de amadurecimento, faz as principais escolhas que irão direcionar sua vida e, conforme pontua Paolo Nosella⁸, está apto a reger a ele mesmo e, por consequência, a sociedade. A revolução tecnológica em que o estudante de ensino médio está inserido também cria uma nova forma de conexão entre os processos simbólicos de produção de saberes⁹. Estar “em rede” significa compartilhar conhecimento, disseminar ideias e aprender em diferentes plataformas, com as mais variadas linguagens – não se limitando apenas à verbal. Além disso, a mediação comunicacional surge neste cenário, permitindo que a audiência deixe de ser anônima e em massa e passe a ser ativa e até mesmo a produzir conteúdos¹⁰.

É possível, sim, aprender com qualquer idade, assistindo a vídeos no YouTube, lendo postagens em blogs especializados, ouvindo podcasts etc. No entanto, como foi exposto aqui, o ensino remoto imposto pela pandemia tem revelado na prática a importância do professor, a figura do mediador como papel essencial no processo de aprendizado. O que fortalece

4. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Pesquisa sobre ensino remoto na educação básica**. São Paulo: Abed, 2020. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/Pesquisa_Educacao_Basica_ABED_Casagrande.pdf. Acesso em: 5 abr. 2020.

5. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Contínua 2018: educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem**. Brasília, DF: IBGE, 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>. Acesso em: 29 jul. 2019.

6. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/3265-curitiba/taxas-rendimento>. Acesso em: 20 nov. 2020.

7. MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação...** Op. cit.

8. NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, 2011.

9. MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação...** Op. cit.

10. GÓMEZ, Guillermo Orozco. **Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania**. São Paulo: Paulinas, 2014.

a dicotomia na relação entre jovem e escola é a forma como as instituições de ensino obrigam o estudante a deixar de fora “seu corpo e sua alma, suas sensibilidades e gostos, suas incertezas e raivas”¹¹. O jovem precisa encontrar abertura na escola para expor suas dúvidas, questionamentos, incertezas, desejos e percepções.

É importante destacar que a escola continua sendo a grande articuladora dos conhecimentos. É somente ao reconhecer a nova dinâmica que surge pelo intercâmbio de informações e pela hibridação de conhecimentos, a partir dos meios de comunicação, que a educação poderá interagir com a nova realidade do estudante¹². Porém, o processo educativo tradicional, por meio da instrução, não reconhece que outras instituições fora do ambiente escolar também promovam o aprendizado. Para Guillermo Orozco Gómez¹³, “é preciso romper esse monopólio e a crença generalizada de que a educação só tem a ver com o escolar”.

2. O PERFIL DAS JUVENTUDES

O senso comum pontua que ser jovem é apenas uma passagem, um momento da vida. Que é algo meramente transitório. Convencionou-se que a juventude é o período da vida compreendido entre os 15 e 29 anos de idade. No entanto, de fato, ser jovem não é ser apenas “pré-adulto”. Ser jovem é fazer escolhas e exercitar formas de se inserir na sociedade. A identidade juvenil é construída na prática das relações cotidianas. Os contextos sociais têm enorme influência neste processo e, por isso, cada jovem vive a juventude de acordo com seu modo de ser. É justamente por este motivo que se cunhou o termo “juventudes”, no plural, conforme Paulo Carrano e Juarez Dayrell¹⁴:

Não há tanto uma juventude, e sim, jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente.

As formas de ser jovem não podem ser simplificadas. O conceito de juventude nasce a partir dos cenários de desigualdade e de diversidade em que os mais novos estão imersos¹⁵. A realidade socioeconômica, a diversidade cultural, de gênero e os territórios onde este jovem vive formam o quebra-cabeça de possibilidades para que ele vivencie, enfim, a juventude¹⁶. São esses diversificados perfis que revelam um conjunto múltiplo de oportunidades.

Parece óbvio dizer que o jovem é um ser sociável – já que isso faz parte da essência do próprio ser humano. No entanto, na juventude a socialização pode ser entendida tanto como uma imposição de padrões de comportamento e de pensamento quanto uma reflexão dos modelos existentes. É compartilhando saberes que o jovem questiona os padrões e

11. MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação...** Op. cit., p. 122.

12. Ibidem.

13. GÓMEZ, Guillermo Orozco. **Educomunicação...** Op. cit., p. 25.

14. CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e ensino médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 112.

15. PEREGRINO, Mônica. Juventude, trabalho e escola. In: CARRANO, Paulo (org.). **Narrativas juvenis e espaços públicos: olhares de pesquisa em educação, mídia e ciências sociais**. Niterói: Editora da UFF, 2014. p. 259-278.

16. CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; MAIA, Carla Linhares. **Juventude...** Op. cit.

constrói novas concepções de vida¹⁷. E é justamente porque as experiências vivenciadas nas juventudes são tão contraditórias que o jovem se constitui atualmente como um indivíduo plural, com múltiplas identidades¹⁸.

O jovem está imerso em vários espaços de socialização. O primeiro deles é o seio familiar: é por meio da relação com os pais ou responsáveis que ele se identifica e multiplica regras de convivência. É ao olhar para o mais próximo que o jovem se reconhece. A escola e os grupos juvenis também são essenciais no desenvolvimento das identidades¹⁹. Opiniões a respeito de política, por exemplo, são formadas não apenas na família. O impacto das amizades costuma ser muito maior neste sentido, capaz de direcionar posicionamentos em certos casos²⁰. Existem modos de identificação que delimitam com quais conceitos nos identificamos e de quais nos diferenciamos. A identidade pode ser vista como um processo que não tem fim²¹. Também participam desse processo de formação das identidades juvenis a mídia e a cultura do consumismo, e é por meio delas que modos de pensar e de agir podem ser apropriados ou ressignificados, produzindo novas identidades²².

Outro fator preponderante na formação das identidades é a memória juvenil. Ela está associada com a memória dos adultos, já que surge a partir das relações sociais, responsáveis por alimentar e dar formato aos projetos de vida deste jovem. Por este motivo, podemos dizer que a memória tem íntima ligação com o processo de sociabilidade²³. É fundamental salientar ainda que os processos de socialização histórica, política e cultural estimulam a identificação do jovem com o passado. Em algumas situações, inclusive, o indivíduo pode relatar acontecimentos que ocorreram há muito tempo, como se de fato tivesse vivido cada um deles²⁴. Por vezes o jovem se identifica com o passado, projetando o acontecimento justamente por meio das sociabilidades. A memória une o que já passou e o que é vivido hoje. As relações humanas são, portanto, essenciais nesse processo, pois é a partir delas que surgem os fenômenos de apropriação e reelaboração de significados. É assim também que se formam a consciência coletiva e a consciência individual²⁵.

2.1. A prática da Olimpíada Filosófica

A memória faz parte da produção de vídeos de estudantes do ensino médio que participam da Olimpíada Filosófica, em Curitiba. O evento ocorre na capital paranaense desde 2011. A atividade é uma mostra de vídeos produzidos ao longo do ano letivo por jovens estudantes, a maioria de colégios públicos da capital e da região metropolitana (Figura 1). Na edição realizada em 2019, foram 15 colégios inscritos, com mais de 280 trabalhos avaliados. A maioria dos vídeos é produzida por alunos do ensino médio. Apesar do nome, a olimpíada não é competitiva. O objetivo é estimular a experiência do filosofar e a análise da sociedade de forma crítica²⁶.

17. SETTON, Maria da Graça. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2011.

18. CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; MAIA, Carla Linhares. **Juventude...** Op. cit.

19. BRENNER, Ana Karina. Jovens e militância política. In: CARRANO, Paulo (org.). **Narrativas juvenis e espaços públicos**: olhares de pesquisa em educação, mídia e ciências sociais. Niterói: Editora da UFF, 2014. p. 31-54.

20. Ibidem.

21. PAIS, José Machado. De uma geração rasca a uma geração à rasca. In: CARRANO, Paulo (org.). **Narrativas juvenis e espaços públicos**: olhares de pesquisa em educação, mídia e ciências sociais. Niterói: Editora da UFF, 2014. p. 71-95.

22. ENNE, Ana Lucia Silva. Conexões entre juventude, consumo e mídia: múltiplas formas de atuação e apropriação. In: CARRANO, Paulo (org.). **Narrativas juvenis e espaços públicos**: olhares de pesquisa em educação, mídia e ciências sociais. Niterói: Editora da UFF, 2014. p. 131-155.

23. MARTINS, Carlos Henrique dos Santos. Memória de jovem: um conceito em construção. In: CARRANO, Paulo (org.). **Narrativas juvenis e espaços públicos**: olhares de pesquisa em educação, mídia e ciências sociais. Niterói: Editora da UFF, 2014. p. 259-278.

24. Ibidem.

25. DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

26. Disponível em: <http://www.filosofia.seed.pr.gov.br/modules/noticias/makepdf.php?storyid=505>. Acesso em: 13 maio 2022.



Fonte: Paulo Renato Araújo Dias, 2019.

Figura 1: Mostra de vídeos na Olimpíada Filosófica.

Durante o ano letivo, os professores de Filosofia que participam da olimpíada constroem junto aos alunos os conceitos da disciplina. Em um ou dois trimestres do ano letivo, a produção audiovisual acontece. Os vídeos devem ter de 4 a 6 minutos de duração. Entre as temáticas desenvolvidas estão Mito, Ética, Teoria do Conhecimento, Estética e Filosofia da Ciência. Os assuntos devem ser desenvolvidos com base na realidade social dos discentes²⁷. Todos os vídeos devem ter legendas, podem usar trilha sonora, desenhos, recortes de jornais, ser encenados e editados e utilizar qualquer outro tipo de recurso especial. A maioria acaba desenvolvendo um roteiro e gravando cenas com personagens interpretados pelos próprios estudantes. O cenário da escola, da casa e da rua acaba se repetindo em muitos deles. Antes da Olimpíada Filosófica, alguns colégios organizam também eventos menores dentro das instituições para a exibição dos materiais (Figura 2).

Os estudantes devem desenvolver conceitos trabalhados na aula de Filosofia a partir da percepção deles do contexto social em que estão inseridos. Os vídeos são enviados pelo professor da disciplina ao comitê que avalia se o material respeita os critérios da olimpíada. Não são atribuídas notas nem conceitos. As criações são exibidas nos colégios e, na sequência, num grande evento organizado pela UFPR, no setor de educação da instituição em Curitiba. Os materiais audiovisuais são postados no YouTube.

Nesta pesquisa foram entrevistados os estudantes do ensino médio de três colégios que participam desde a primeira edição da Olimpíada Filosófica. Assim, parte-se do princípio de que a metodologia dos professores já está consolidada nas instituições. Foram selecionados para esta pesquisa os discentes dos Colégios Estaduais Amyntas de Barros e Professora Ottília Homero da

27. Ibidem.

Silva, em Pinhais, na Região Metropolitana de Curitiba, e o Colégio Estadual do Paraná, no centro da capital paranaense. Este artigo é um recorte de uma pesquisa de conclusão de mestrado apresentada em 2020. Além dos estudantes, a pesquisadora entrevistou os professores de Filosofia dos colégios e analisou os vídeos produzidos em sala de aula.



Fonte: Paulo Renato Araújo Dias, 2019.

Figura 2: Estudantes produzindo vídeos.

Os três colégios analisados tiveram participação nas mobilizações de estudantes registradas em outubro de 2016, contra as modificações propostas pelo governo federal para o ensino médio por meio da Medida Provisória n. 746, de 2016²⁸. À época, os jovens criticavam que a reforma teria sido estabelecida sem o diálogo com a comunidade, contestando também o congelamento de gastos da educação. Durante as ocupações, organizaram palestras, rodas de conversa e oficinas, e a mobilização ganhou destaque no noticiário nacional por meses. As ocupações ocorreram em outros estados brasileiros também.

3. O AUDIOVISUAL NA AULA DE FILOSOFIA E A REPRESENTAÇÃO DO REAL

A partir do entendimento de como funciona a Olimpíada Filosófica, nasceu a seguinte pergunta: como os conteúdos da aula de Filosofia e os processos de aprendizagem próprios da disciplina são construídos e representados na forma de narrativa audiovisual por estudantes do ensino médio? Tem-se como objetivo geral identificar o que representam essas narrativas: naturalização, idealização ou desconstrução do real?

28. NÚMERO de colégios ocupados no Paraná passa de 250, diz movimento. **G1**, Curitiba, 13 out. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2016/10/numero-de-colegios-ocupados-no-parana-passa-de-250-nesta-quinta.html>. Acesso em: 19 nov. 2020.

A categorização das representações dos estudantes do real a partir do uso do audiovisual, com os conceitos aprendidos na aula de Filosofia, foi embasada nos conceitos do filósofo e escritor Rubem Alves, trazidos no livro *Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras*. A obra, publicada em 1981, relançada em 1996 e em 2000, direciona a categorização proposta pela pesquisa. Ainda neste sentido, também usamos os conceitos abordados pelo filósofo e sociólogo Zygmunt Bauman e Tim May, apresentados no livro *Aprendendo a pensar com a Sociologia*, de 1990. A obra traz contribuições importantes para a definição das três categorias.

Seguindo o pensamento de Rubem Alves, a naturalização do real poderia ser definida pela valoração do que ele chama de “natureza das coisas”. Segundo o pensador, o termo representa o que as coisas “possuem de permanente”²⁹. A percepção do real, por sua vez, pode ser direcionada pela obtenção do conhecimento a partir do viés prático, como ferramenta, como “receita” para entender e viver no mundo. Ainda de acordo com o autor, as “receitas” formam o que se denomina senso comum. Elas trazem “instruções” de como agir e “viver bem”. As receitas são práticas, pois o cotidiano traz a necessidade de atitudes concretas.

Ainda no senso comum, encontramos o conhecimento das relações causais, da aceitação de costumes e hábitos, das sequências do mundo real que são simplesmente aceitas como fatos, sem reflexão³⁰. Dentro desse processo também surge a distinção entre “nós” e “eles”. Tal diferenciação coloca o “nós” como o grupo do qual nos sentimos parte e “eles” como os grupos distantes, que não acessamos e com os quais nem queremos ter contato. O antagonismo define-se então como uma forma de ler a realidade, de “cartografar o mundo”³¹.

Em contrapartida, no processo de idealização do real parte-se do princípio de construção da realidade a partir de ideias imaginadas, que não correspondem à totalidade do mundo. Rubem Alves recorre à ideia do raciocínio indutivo, que segue linearmente do “conhecido ao desconhecido, do visível ao invisível”³². Temos conclusões e previsões sobre o futuro a partir do que conhecemos no passado. A intenção é seguir um caminho mais seguro de entender o real, sem erros. A indução não nasce apenas da progressão das ideias (a causa e o efeito), mas traz a urgência de conhecer os fatos.

No outro extremo, encontramos a conceituação de desconstrução do real que também propomos como análise final neste trabalho. Quando deixamos de buscar o conhecimento de forma instrumental, prática, como uma “receita” do que fazer e como fazer e, ao contrário, demonstramos interesse em compreender o mundo, “pulamos dos fatos para a interpretação”³³. Desta forma, o real pode ser desconstruído a partir da interpretação de suas bases. Da compreensão que vai além da relação causa e efeito. O processo de desconstrução do real implica também questionar o que é sabido, o que é familiar. Bauman usa o termo “desfamiliarização”³⁴. Os conceitos de naturalização, idealização e desconstrução do real foram sintetizados na Figura 3.

29. ALVES, Rubem. *Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras*. São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 31.

30. *Ibidem*.

31. BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. *Aprendendo a pensar com a sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990, p. 39.

32. *Ibidem*, p. 94.

33. ALVES, Rubem. *Filosofia... Op. cit.*, p. 112.

34. BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. *Aprendendo... Op. cit.*, p. 19.

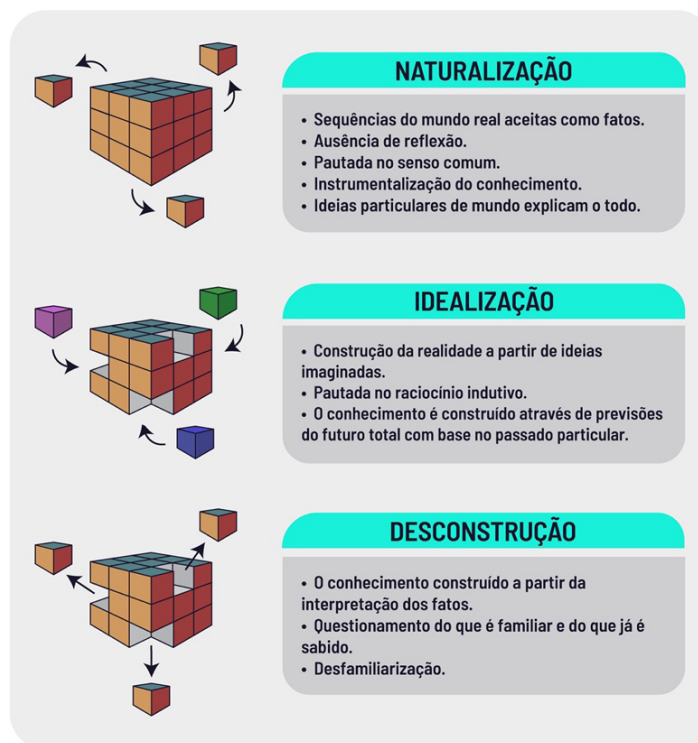


Figura 3: Conceitos de naturalização, idealização e desconstrução do real.

3.1. Metodologia

Foram realizadas entrevistas em profundidade semiestruturadas com os estudantes. As conversas ajudaram a “dar conta do ponto de vista dos atores sociais e de considerá-lo para compreender e interpretar as suas realidades”³⁵. Foram entrevistados 12 estudantes dos três colégios, em julho de 2020, pelo Zoom. É fundamental destacar que, por se tratar de um procedimento desenvolvido com seres humanos, a pesquisa precisou passar pela aprovação do Comitê de Ética. O trabalho está registrado com o número CAAE 28375319.0.0000.0102 e foi aprovado pelo grupo.

As entrevistas semiestruturadas realizadas com os 12 estudantes passaram por uma segunda etapa, a análise de conteúdo, seguindo as técnicas abordadas por Laurence Bardin³⁶. A autora enfatiza que a análise de conteúdo engloba uma série de técnicas que podem ser mescladas e adaptadas, atingindo um vasto campo de possibilidades de aplicação. A análise de conteúdo permite ir além de uma leitura superficial das respostas de uma entrevista, por exemplo. Além disso, enriquece a leitura: “Se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência?”³⁷.

Nesta pesquisa, as entrevistas passaram por uma sequência de observações. Primeiro foi feita uma leitura fluante, conforme orienta Bardin,

35. POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. São Paulo: Vozes, 2018. p. 215-233, p. 216.

36. BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: 70, 2016.

37. Ibidem, p. 34.

a partir de um contato inicial com as entrevistas, permitindo aflorar impressões, observando as temáticas centrais que surgem nas respostas de cada pergunta. Após a análise temática, foram especificados os significados atribuídos em cada resposta, a partir do que a autora define como “características associadas ao tema central”³⁸. As entrevistas foram esquematizadas em tabelas, de acordo com cada pergunta, para facilitar a visualização das similaridades e distanciamentos em cada tema abordado.

A análise das entrevistas passou ainda por uma análise das relações. De acordo com Bardin³⁹, a técnica fornece ferramentas para observar as relações entre as partes da mensagem. A partir disso, foram avaliadas nas respostas dos estudantes a presença ou a ausência de elementos semânticos (determinados verbos, advérbios e adjetivos). Depois disso, verificou-se a frequência dessas palavras. Cada entrevista foi dividida em uma tabela chamada de “unidades de registro”⁴⁰.

Foram entrevistados quatro estudantes de cada colégio, sendo sete meninos e cinco meninas, entre 15 e 18 anos, para se chegar a uma análise mais igualitária, levando em consideração os gêneros. Cada discente será identificado neste trabalho por uma sigla (E1, E2 e assim sucessivamente), uma vez que praticamente todos, exceto um, tinham menos de 18 anos, e a identidade deles, portanto, não pode ser revelada, seguindo os princípios éticos da pesquisa científica com seres humanos. Todos eram alunos do ensino médio, do segundo ou terceiro ano e, portanto, tinham ao menos uma experiência de produção de roteiro de vídeo. Neste ponto é importante ressaltar que a pesquisadora reconhece a limitação da pesquisa, porque foi necessário contar com o auxílio dos docentes para a seleção dos alunos. No entanto, foram estabelecidos alguns requisitos para que isso fosse feito: os alunos deveriam ter a experiência com produção de vídeo; ser aluno do respectivo professor neste ano e ser comunicativo, já que seria realizada uma entrevista e sem isso seria impossível tornar a coleta de material satisfatória.

A pesquisadora seguiu um roteiro com 27 perguntas, numa entrevista semiestruturada, dividida em três grandes temas: percepção da Filosofia, produção de vídeos e avaliação do processo. Foram 14 perguntas no total. As conversas também foram gravadas em vídeo e duraram em média uma hora.

4. A EXPERIÊNCIA DA OLIMPÍADA FILOSÓFICA A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES

Todos os estudantes deixam claro, desde o início das entrevistas, que a Filosofia ingressou na vida deles de uma forma particular e remetendo ao cotidiano. Há a presença frequente da ideia de que a Filosofia auxiliou principalmente nas relações interpessoais. A comunicação entre eles e com a comunidade também foi aprimorada.

38. Ibidem, p. 51.

39. Ibidem.

40. Ibidem, p. 50.

4.1. Percepção da Filosofia

A maioria dos estudantes entrevistados afirma que, entre os conceitos mais marcantes apresentados na disciplina, estavam aqueles relacionados a violência (colonizador e colonizado e os tipos de violência descritos por Marilena Chaui), a ética, moral, a busca pelo conhecimento e o questionamento ao senso comum (Mito da Caverna de Platão) e a diversidade de falácias. Conforme pontua o aluno E12: “você tem que conhecer mais das coisas antes de julgar”, relatando que a Filosofia trouxe mais discernimento principalmente com relação às situações vivenciadas no dia a dia.

A aplicabilidade dos conceitos aprendidos em Filosofia na vida cotidiana está associada principalmente à relação do eu com o outro, numa visão micro. Perceber o outro e respeitá-lo estão entre os aprendizados mais marcantes reafirmados pelos estudantes no dia a dia e na relação com as pessoas. O relacionamento com a família, com os amigos e as pessoas próximas e a atitude de não julgar o outro terminam o ranking das principais contribuições que a disciplina trouxe para a realidade desses alunos do ensino médio. Conforme destaca o E6: “a Filosofia mostra que você está buscando uma taça de conhecimento numa sala escura que tem várias outras taças e você nunca vai saber qual é a certa. Isso mostra que você não está certo o tempo todo e você não precisa provar que está”. Relatos como “a Filosofia me ensinou a pensar um pouco antes de agir”; “não julgar as coisas”; “pensar fora da caixa”; “não julgar o que o outro considera certo” trazem na essência a mesma reflexão sobre como a Filosofia impacta a vida de cada um deles seguindo a mesma lógica da percepção “eu em relação ao outro”.

A construção da identidade passa pela percepção do diferente. Conforme explica Tomaz Tadeu da Silva⁴¹: “a mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outricidade (ou da diferença)”. Porém, classificar e normalizar revelam a presença do poder nas relações sociais e culturais. Debateu-se anteriormente neste trabalho que a escola deve ir além e propor o questionamento aos alunos sobre a formação dessas identidades e da diferença a partir das instituições que envolvem a criação de cada uma delas. O jovem enxergar o outro pode ser o primeiro passo neste caminho.

Alguns jovens também trazem nas falas o discernimento de que os conceitos trazidos pela disciplina estimularam a busca pela melhor expressão comunicacional. O E5 afirma: “eu deixei de fazer alguns comentários porque vi que estava ofendendo outra pessoa”. Na mesma linha de raciocínio, E8 pondera: “agora sempre que vejo alguma coisa que me interessa, eu procuro pesquisar mais, pensar mais antes de dizer alguma coisa, pra usar as palavras certas e a forma correta de se expressar”. O aluno E11 dá um exemplo prático: “eu comecei a perceber as falácias que outras pessoas falavam e que eu mesmo falava... tem falácias que o pastor fala e eu fico pensando...”.

41. SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. xx-xx, p. 79.

4.2. Processo de produção dos vídeos

A criação dos vídeos é toda feita em grupo. Apenas uma das alunas entrevistadas fez a atividade individualmente neste ano, por conta da pandemia. Ainda assim, a produção envolve a confecção prévia de um roteiro. É interessante observar que a maioria dos jovens elaborou o roteiro remetendo a situações já vivenciadas no âmbito familiar e entre os amigos, no ambiente escolar. Conflitos com os pais ou parentes e bullying são inspirações frequentes, por isso, é possível perceber que a violência ocupa grande parte dos roteiros produzidos pelas equipes. A mídia televisiva e as redes sociais digitais também são usadas como contexto para a exemplificação dos conceitos trabalhados na disciplina de Filosofia.

A estudante E5 relata que a criação dos personagens do vídeo partiu de experiências de integrantes da equipe, que, assim como ela, já haviam sofrido bullying. Nas palavras dela “o que a gente percebeu é que o bullying acontece porque uma pessoa não é igual a outra. E, às vezes, as pessoas querem que a gente siga um padrão”. Outro aluno, E8, comenta que “todo mundo já sofreu algum tipo de bullying”, e vai além, apontando que é fundamental não apenas se opor à violência, mas lutar contra ela: “nos baseamos nos conceitos da Chauí, de ser contra a violência e não ficar só ‘ah, eu não gosto disso’, mas lutar contra, pra ser também uma pessoa antiviolência”.

A produção do roteiro em equipe teve impasses para oito dos 12 alunos. A divergência de ideias e de como concretizar o que estava no papel foram apontadas como principais dificuldades na hora de trabalhar em grupo. Cada grupo optou por um caminho para solucioná-las. Daqueles que tiveram problemas para lidar com as opiniões diferentes, sete apresentaram soluções democráticas, como: dividir previamente as funções de cada um no projeto (uma dupla escreve o roteiro, outra cuida da produção, filmagem e edição etc.); fazer reuniões e debates para que cada um pudesse expor sua opinião e para que se chegasse num consenso; testar conceitos diferentes e como eles poderiam ser inseridos num roteiro representado na vida real; incluir todas as ideias apesar das divergências; votação das melhores criações. Os dois alunos que relataram a dificuldade da falta de participação dos colegas afirmaram que o problema foi solucionado simplesmente excluindo das decisões quem estava passivo e determinando verticalmente como seria o roteiro. Nesta pergunta, muitas respostas surgiram embasadas nos verbos “fazer” (fez, feito, fazendo, fazia, fazemos, fizemos), ter (teve, tinha, tem, tivemos, temos) e “ir” (fomos, foi, fui, ia), novamente remetendo à atividade prática. O uso frequente desses três verbos também pode indicar o vocabulário mais restrito dos estudantes. Os advérbios de intensidade foram os mais frequentes novamente, com 39 ocorrências.

4.3. Avaliação da produção

As respostas dos estudantes com relação aos temas filosóficos que hoje estão mais claros por causa da produção audiovisual e que os fazem sentir

mais segurança para falar sobre seguem uma linha muito semelhante. Dos 12 jovens entrevistados, cinco apontaram que estão mais seguros para tratar de assuntos que abordem o “eu” e o “outro”. As percepções do próximo, da comunidade ao redor, dos colegas em sala de aula e da família em diferentes circunstâncias foram apontadas como diferenciais trazidos pela atividade com audiovisual.

Nas respostas fica evidente que os estudantes passaram a ter uma postura mais crítica e também acolhedora, respeitosa, do próximo e das diferenças de pensamento. Entre as falas, destacam-se: “Eu estou muito mais preparada para questionar o discurso do outro”; “eu não entendia como uma pessoa poderia se ofender com uma simples piada”; passou a “perceber mais as pessoas que estão em volta”; “a gente conseguiu ver além do que a gente vive no cotidiano”; “esse trabalho foi importante para eu aprender a pensar por mim mesmo”.

No total, três estudantes relatam que aplicar a Filosofia na “vida real” influenciou na relação com o outro, mais no sentido mais amplo, partindo daí para uma visão um pouco mais macro do que a dos colegas. A postura do colonizador ante o colonizado, a luta contra a violência (não apenas com uma postura pacífica de não praticar a violência, mas lutar contra ela) e a reflexão sobre o consumo dos padrões criados pelos influenciadores digitais revelam a descoberta de novas formas de ler o mundo por parte desses jovens, com muito mais senso crítico, demonstrando ainda a desfamiliarização com o que eles estavam acostumados a pensar e como estavam acostumados a agir. Uma das jovens, identificada como E12, relata que, a partir da reflexão trazida pela produção do vídeo sobre o mito da caverna, ela passou a mudar a postura diante dos influenciadores do Instagram. Ela diz: “comecei a ver os influenciadores com outro olhar. Eu ficava muito focada naquilo, que eu queria ser igual, mas agora eu percebo que não é mais essa realidade”. O estudante E4 deixa claro que compreendeu o conceito de colonizador e colonizado: “O colonizador é o que persegue os ‘índios’, negros e a classe operária. Os colonizados estão submissos, sofrem abuso de autoridade”.

Para quase todos os alunos (11), a produção de vídeos em sala de aula é uma atividade que mescla Comunicação e Filosofia. Criar um roteiro e pensar em situações concretas do dia a dia para fazer conexões com os conceitos favoreceu o entendimento da Filosofia, ajudando a “elaborar o pensamento” e “saber argumentar”, além de “compreender o outro e não julgar”. Algumas afirmações ressaltam que a utilização da linguagem audiovisual possibilita que a vida real seja objeto de análise e reflexão dos estudantes, conectando ideias de filósofos de séculos passados ao cotidiano dos jovens. A estudante E2 relatou: “quando eu olhava a Filosofia não parecia ser algo tão prático e diário. Quando a gente abordou o audiovisual se torna mais próximo, porque está na sua vida ali”. A outra discente, na mesma linha de raciocínio, explicou que “mudei totalmente o que eu pensava. A gente montou o roteiro e fomos fazer o vídeo e pensamos: nossa! O que esse filósofo falou há 300 anos está servindo para agora, está acontecendo no nosso dia a dia!”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa reiterou que o uso do vídeo em sala de aula, na produção de materiais pelos estudantes com a intermediação dos docentes, pode ser uma ferramenta importante no desenvolvimento do senso crítico, no estímulo ao olhar desconstruído da realidade por parte dos jovens. Além disso, a atividade propulsiona o protagonismo juvenil, em suas mais diversas facetas. O jovem aprende a interpretar os textos filosóficos, a explicar os conceitos da disciplina e a visualizar os conteúdos de forma concreta no dia a dia, na comunidade em que estão inseridos.

As conversas com os estudantes deixaram claro que a Filosofia ingressou na vida deles de forma muito particular, sempre relacionada ao cotidiano. A aplicabilidade de tudo o que é aprendido em sala de aula remete basicamente ao outro, numa visão micro. O conhecimento é construído do sentido denotativo (dicionarizado) para o conotativo (subjetivo). Entre os aprendizados mais marcantes estão a percepção do outro e o respeito ao próximo.

A produção do vídeo auxiliou a tratar de assuntos que envolvem o “outro”. As percepções da comunidade, da família e dos colegas foram acentuadas. Além de serem incentivados a ter uma postura mais crítica (analisando, por exemplo, a fala do outro, encontrando falácias no discurso alheio), os jovens relatam que passaram a ser mais acolhedores e respeitosos com as opiniões diferentes. Alguns alunos também demonstraram que a percepção da realidade macro foi alterada, numa desfamiliarização⁴² com conceitos antes aceitos por eles. A luta contra a violência; a crítica à postura do colonizador ante o colonizado e aos padrões de consumo estabelecidos pelos influenciadores são sinais que podem indicar a desconstrução do real por parte dos estudantes.

A Olimpíada Filosófica e a prática dos docentes em sala de aula até a gravação dos vídeos pelos alunos deixam claro que é preciso sensibilidade em sala de aula. O professor precisa saber ouvir o estudante, seus problemas, seus questionamentos. Eles já têm uma forma de ler o mundo que precisa ser considerada. O aprendizado não deve ser unilateral – ensinar jamais será transferir conhecimento⁴³. A escola é capaz de incentivar a diversidade, partindo do reconhecimento e da valorização das identidades dos estudantes⁴⁴. Para ter êxito no ensino de uma disciplina tão complexa, discente e docente se unem num processo de colaboração – o jovem tem o anseio de encontrar no seu cotidiano exemplos para aplicação do que é debatido em sala de aula. E a atividade dá frutos – os estudantes foram quase unânimes em afirmar que a produção do vídeo auxiliou a compreender o próximo e a respeitar as divergências. Senso crítico, tolerância e altruísmo são aprendizados que devem ficar gravados por toda vida.

Ainda que a comunicação e a tecnologia tragam novas possibilidades para a escola e a instituição não seja, isolada, a única “detentora” do saber⁴⁵, é preciso destacar que elas, por si só, não promovem o protagonismo juvenil. Muitos jovens têm o domínio da ferramenta – sabem gravar vídeos para redes

42. BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. **Aprendendo...** Op. cit.

43. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

44. MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli. **Didática e metodologia do ensino de filosofia no ensino médio**. Curitiba: Intersaberes, 2017.

45. MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Desafios...** Op. cit.

sociais digitais, por exemplo. Entretanto, demonstram um certo bloqueio ao se depararem com a possibilidade de criar algo totalmente novo a partir da Filosofia e do cotidiano. Outra questão é o uso das demais linguagens para a produção do vídeo. Saber elaborar um roteiro, organizando as ideias no papel, faz parte do aprendizado e promove o pensamento crítico antes da execução de uma atividade que envolve tecnologia. É neste ponto que o professor mediador merece ainda mais atenção. É ele quem irá conduzir as atividades, numa ponte entre o conhecimento e a prática, projetando o jovem para além do que ele já possui – seja pelo que já adquiriu na escola, seja pelas experiências de vida. Professor e aluno devem trabalhar juntos⁴⁶.

Nenhuma máquina, nenhuma plataforma digital ou aplicativo pode tomar o lugar do professor. A pandemia provou o que diversos estudos da área da comunicação e da educação já mostravam – a tecnologia traz facilidades, mas jamais substituirá o contato real e a intermediação do docente. Diante do ensino remoto, até mesmo uma atividade tecnológica (como a gravação dos vídeos) sofreu entraves por conta do distanciamento. Alunos que não conseguiram gravar os vídeos por conta da pandemia relataram nas entrevistas que foi muito difícil desenvolver a atividade e até mesmo entender todos os conceitos em profundidade pela impossibilidade de estar na sala de aula.

Por fim, é necessário frisar que a experiência da Olimpíada Filosófica contribui para a construção das percepções do real. O estudante que é incentivado a participar deste processo tende a ser mais responsável pelo todo. É compreendendo que existe unidade na diversidade que o jovem se insere na sociedade e pode se tornar um cidadão que reflete sobre os temas que permeiam o seu cotidiano⁴⁷. O caminho para o protagonismo juvenil semeia a esperança de dias melhores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Pesquisa sobre ensino remoto na educação básica**. São Paulo: Abed, 2020. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/Pesquisa_Educacao_Basica_ABED_Casagrande.pdf. Acesso em: 5 abr. 2020.

ALVES, Rubem. **Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: 70, 2016.

BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

BRENNER, Ana Karina. Jovens e militância política. *In*: CARRANO, Paulo (org.). **Narrativas juvenis e espaços públicos: olhares de pesquisa em educação, mídia e ciências sociais**. Niterói: Editora da UFF, 2014. p. 31-54.

46. SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação...* Op. cit.

47. MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e ensino médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

NÚMERO de colégios ocupados no Paraná passa de 250, diz movimento. **G1**, Curitiba, 13 out. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2016/10/numero-de-colegios-ocupados-no-parana-passa-de-250-nesta-quinta.html>. Acesso em: 19 nov. 2020.

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

ENNE, Ana Lucia Silva. Conexões entre juventude, consumo e mídia: múltiplas formas de atuação e apropriação. *In*: CARRANO, Paulo (org.). **Narrativas juvenis e espaços públicos: olhares de pesquisa em educação, mídia e ciências sociais**. Niterói: Editora da UFF, 2014. p. 131-155.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GÓMEZ, Guillermo Orozco. **Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania**. São Paulo: Paulinas, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Contínua 2018: educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem**. Brasília, DF: IBGE, 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>. Acesso em: 29 jul. 2019.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais da comunicação à educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 18, p. 51-61, 2000.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos. Memória de jovem: um conceito em construção. *In*: CARRANO, Paulo (org.). **Narrativas juvenis e espaços públicos: olhares de pesquisa em educação, mídia e ciências sociais**. Niterói: Editora da UFF, 2014. p. 211-229.

MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli. **Didática e metodologia do ensino de filosofia no ensino médio**. Curitiba: Intersaberes, 2017.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, 2011.

PAIS, José Machado. De uma geração rasca a uma geração à rasca. *In*: CARRANO, Paulo (org.). **Narrativas juvenis e espaços públicos: olhares de pesquisa em educação, mídia e ciências sociais**. Niterói: Editora da UFF, 2014. p. 71-95.

PEREGRINO, Mônica. Juventude, trabalho e escola. *In*: CARRANO, Paulo (org.). **Narrativas juvenis e espaços públicos**: olhares de pesquisa em educação, mídia e ciências sociais. Niterói: Editora da UFF, 2014. p. 259-278.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. São Paulo: Vozes, 2018. p. 215-253.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação – contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2001.