

CINEMA E EDUCAÇÃO

[CINEMA AND EDUCATION]

Affonso Henrique Vieira da Costaaffonso.henrique@uol.com.br

É graduado em Filosofia (Bacharelado) e em Ciências Sociais (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui também Mestrado em Filosofia (2003) e Doutorado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2010), onde defendeu a Tese "Verdade, Técnica e Arte em Martin Heidegger (A caminho da essência da obra de arte)". Atua como Professor Adjunto na área de Filosofia e Educação do Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ e é também professor do Mestrado em Filosofia do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFRRJ, na linha "Ontologia, Conhecimento e Linguagem". É organizador do livro "Manual de Iniciação à Filosofia", editado em 2007, pela Editora Vozes, além de ser autor de diversos artigos publicados em revistas especializadas de Filosofia. É pesquisador do CNPq, vinculado ao grupo de pesquisa Noûs - Estudos de hermenêutica filosófica e de história da filosofia, coordenado por ele mesmo e por Francisco José Dias de Moraes (UFRRJ), com linhas de pesquisa em "Problemas de História da Filosofia" e "Filosofia e Educação", e ao grupo de pesquisa Corpo e Fenomenologia, coordenado pelo professor Robson C. Cordeiro (UFPB).

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.33>

Recebido em: 04 de agosto de 2019. Aprovado em: 05/08/2019

Caicó, ano 12, n. 1, 2019, p. 221-230, ISSN 1984 - 5561
Dossiê Introdução à Filosofia e Filosofia do Ensino de Filosofia

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.33>

Cinema e educação

COSTA, A. H. V.

Resumo: O trabalho ora proposto procura pensar a relação entre Filosofia e Educação. Para tanto, se nutre de pensar essa articulação a partir da experiência em sala de aula. Uma experiência que se deu quando da necessidade de apresentação de um filme com um posterior debate em torno de questões por ele suscitadas.

Palavras-chave: Liberdade. Filosofia. Educação. Cinema.

Abstract: The hereby proposed work seek to think about the relationship between Philosophy and Education. For so, nurturing of thinking this articulation from the classroom experience. An experience originated from the necessity of a movie presentation followed by a debate encircling questions by it raised.

Keywords: Liberty. Philosophy. Education. Cinema.

A questão principal que sustenta este brevíssimo trabalho encontra-se ancorada na dificuldade de articular temas fundamentais da filosofia com uma grande gama de alunos que se encontra cada vez mais distante da atividade de pensar. Esse esforço se impõe (ou precisa se impor) ao professor que não se compreende apenas como aquele que pretende apresentar apenas uma história da filosofia, como se esta fosse exterior ao pensamento. Como diria Kant, não há filosofia sem filosofar. E, justamente por isso, o professor de filosofia precisa se expor àquilo que podemos chamar de responsabilidade pelo pensar, encaminhando questões importantes e que precisam encontrar um eco na sua relação com os alunos, de maneira que haja ou que possa haver uma mudança nessa mesma relação e que a filosofia minimamente possa aparecer como aquilo que venha a reuni-los no que se denominou chamar de processo de ensino e aprendizagem. Se a tarefa do professor não é apenas a de ensinar e a tarefa do aluno não é a de apenas aprender, pois tanto um quanto o outro ensina e aprende, o que diferencia um do outro é a suprema responsabilidade do professor pelo aprendizado, isto é, precisa mostrar-se disposto, mais do que o aluno, a aprender, sobretudo a aprender a aprender.

INTRODUÇÃO AO PROBLEMA

A pergunta sobre o modo como se pode levar o cinema para dentro de uma sala de aula pressupõe outra, a saber: o que se pretende com determinado filme? Esta, por sua vez, precisa se fazer presente, pois a experiência cinematográfica exige uma determinada disposição de espírito. Nada mais e nem nada menos do que um deixar-se ser apropriado pelas imagens, pela história, pelo que é dado a ver. Um filme não pode ser passado apenas por uma curiosidade vã, mas, sobretudo, por uma necessidade implícita e reunidora de professores e alunos que partem de ou buscam um sentido que atravessa a obra em questão.

De acordo com isso, um filme não pode ser apenas tomado como um facilitador da aprendizagem, mas, bem antes, ele pode tornar visível aquilo que antes não se via ou não se via direito. Mais ainda: aquilo que se via e que ao ser visto novamente causa espanto.

O filme a ser apresentado precisa ser um outro do mesmo que já vem sendo falado. É outra experiência que emerge do mesmo lugar em que surge determinada questão. Da mesma maneira que, de início, conduzimos as questões e, mais tarde, com certo andar da carruagem, somos conduzidos por elas por lugares antes inimaginados, vemos, por exemplo, em um filme de Wim Wenders – *Alice nas cidades* –, a mesma situação. Não só o personagem, em princípio, se sente dono da situação como, mais adiante, a situação é que o expõe diante do mundo por “mares nunca antes navegados”.

Mas, que experiência é essa da qual estamos falando? Será que hoje, na presença de tantos procedimentos pedagógicos, não seria uma loucura, coisa de aventureiros, permitir que a educação se dê ao sabor dos ventos?

Nem tanto ao céu e nem tanto ao mar. Quem está do lado de fora da experiência de constituição do filosofar ou da experiência constituidora da criação, acredita que tais educadores não educam para nada. Pois, afinal de contas, o seu ponto de partida está fincado na disponibilidade do mercado. A escola deveria se tornar em uma grande empresa e atender às necessidades mercadológicas. Não é exatamente isso que se pretende hoje com a educação,

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.33>**Cinema e educação**

COSTA, A. H. V.

a saber, que ela seja um espaço definidor e orientador de futuros trabalhadores que precisam se inserir no mercado de trabalho, ter uma profissão, um salário etc.?

Porém, é isso propriamente educar?

Deixemos tal interrogação ecoar em nossos ouvidos e partamos do que anteriormente foi dito: Tais educadores não educam para nada. Em contraposição a tal afirmação, poderíamos dizer: Os outros educadores educam para tudo. Que tudo é esse? Que nada é aquele? O tudo se relaciona de maneira inadvertida ao sentido de nossa época, qual seja, a época da técnica, onde as coisas se transformam em fundo disponível, até mesmo os homens, que precisam sempre estar a postos de maneira a atenderem às exigências desse mesmo sentido ao qual apenas respondem e correspondem sem para ele voltarem os seus pensamentos. Por outro lado, o nada se relaciona a uma postura de espera, digamos como Heidegger, de serenidade para com as coisas, de maneira a não nos entregarmos inadvertidamente ao sentido que rege a técnica moderna e, bem diferente, possamos manter uma certa distância para questionarmos o real desde sua possibilidade de ser e de não ser.

Em ambas as posturas está em jogo a liberdade. Já se falou alguma vez que a educação é e precisa estar ligada à liberdade. É na própria busca da autonomia, como nos diria Kant, que o homem vai ao encontro de sua humanidade, possibilitando, com isso, todo o andamento da história.

Liberdade, neste caso, não é ser livre de alguma coisa, mas ser livre para alguma coisa. Eis então o ponto nevrálgico da questão: Quando se costuma falar que determinados educadores não educam para nada, é preciso que aceitemos isso como algo de uma verdade intransponível. Enquanto acreditarmos que filosofia, educação e arte servem para alguma coisa, estaremos no nível daqueles que pretendem educar de maneira inadvertida na correspondência com a essência da técnica. Isto porque o nada do “não serve para nada” é, bem verdade, o espaço aberto para o tudo que não se vê no tudo esperado pela técnica. O que não se vê e o que não se ouve são mascarados pelos ruídos intensos de nossa civilização e pela poluição visual que nela se encontra espalhada. Em ambos os casos, o que é assassinado é o silêncio. O homem, mal-educado, nunca está só, nem consigo mesmo e nem com os outros. Está sempre distraído com alguma coisa que o puxa para o seu centro e se entregando ao que é mais fácil. Quem, afinal de contas, nunca chegou a casa e, diante do silêncio, não ligou a televisão para ouvir ou ver alguma coisa? A angústia do silêncio nos assalta e não nos permite assentarmos nela. Sempre agimos contra ela, fugindo dela. Estar sozinho é doloroso, muito doloroso.

Ora, mas e se o educar for, na realidade, aquele que prepara o espírito dos mais jovens para suportar a dor? E se a utilização de filmes em sala de aula - sejam eles documentários, romances, dramas, entrevistas, entre outras modalidades de apresentações visuais - estiver voltada para esse longo caminho que é ir ao encontro de si mesmo, daquilo que, no doer, abre o nosso ser para uma *metanóia*, para uma transformação do espírito?

O caminho promovido pelo movimento que é o educar, a *paideia* propriamente dita, exige uma disposição para essa transformação, ou seja, uma disposição para a realização de um percurso no interior do qual tanto a educação como a falta de educação estejam presentes. É na tensão entre um e outro, na atenção ao que nessa tensão se mostra, que cada qual vai seguindo o seu caminho em direção ao que vai se abrindo como o essencial. No entanto, e é bom que se diga, essa transformação não pode ser operada pelo professor ou por nenhum mestre. Estes, por sua vez, apenas indicam, apontam para o que no silêncio pode se revelar. O aluno, nesse caso, se dispõe ou se indis põe para aquilo que está acenado.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.33>**Cinema e educação**

COSTA, A. H. V.

Ora, vejam só: O mestre só acena e o aluno se dispõe ou não se dispõe a aprender!? Há algo mais catastrófico do que isso? Isso não seria exatamente deixar a educação ao sabor dos ventos, conforme fora anteriormente comentado? Mais ainda: Tal reflexão não tira todo o poder do professor, compreendido como aquele que detém sobre si um cabedal de conhecimentos do qual nenhum aluno ainda possui? Isso não seria reduzir a sua tarefa a um quase nada? Por outro lado, os alunos que não estão dispostos não abandonariam de vez as escolas e todo o processo educativo?

Questões importantes, mas desatentas. Os conteúdos, as informações e as avaliações são importantes, mas não podem estar à frente de um sentido que as orienta. Nos conteúdos, nas informações e avaliações já precisam estar presentes os acenos, as indicações, as expectativas, as disposições, o gosto pelo fazer, pelo elaborar, pelo participar do jogo que é o processo de ensino e aprendizagem como um único e mesmo movimento em que estão presentes não só o que ensina como também o que aprende, partindo do princípio de que o professor não só ensina e nem o aluno não só aprende, mas ambos já estão reunidos em um processo por aquilo que chamamos de formação, *paideia*.

DENTRO DA SALA DE AULA

Trata-se, em todo caso, da utilização de filmes em uma aula de filosofia. Nessa aula, o professor pode estar trabalhando algum tema em particular ou, por exemplo, um pensador, e até mesmo contextualizando-o no interior da história da filosofia. Caso esteja falando, por exemplo, do surgimento da filosofia, e a figura central de Sócrates estiver em cena, como não pensar em um filme como o *Sócrates*, de Rossellini? Ali se fazem presentes, através do realismo do cineasta, as vestimentas, a arquitetura, os diálogos, a história de Atenas e de Esparta, a luta pelo poder, a democracia, a tirania, as leis etc.. Além disso, ainda, teremos diante de nós a presença de pelo menos três diálogos de Platão: *Apologia de Sócrates*, *Crítion* e *Fédon*. Muitas questões se farão presentes. Porém, este filme não deve ser apresentado aos alunos antes de se discutir acerca de quem é Sócrates, de apresentar por quais motivos ele é considerado o pai da filosofia e de levar aos mais jovens aquilo que ele pensava acerca da relação entre o saber e o não saber. E qual o porquê? O filme não pode se perder na mera distração. Não é apenas uma história. Nele o fazer-se novamente presente da figura de Sócrates precisa ser reencaminhado. Tudo ali pode ser visto e ouvido de maneira a causar admiração entre todos. Todas as questões podem mais uma vez ser colocadas. A sua exibição precisa ser o cume de um trabalho. Professores e alunos precisam fazer desse encontro uma festa, uma comemoração a partir de tudo o que anteriormente foi debatido. É com essa disposição que se abre um vínculo, que se expõe os mais jovens à possibilidade de escuta, provocando-os para o que é ou se faz essencial no curso da apresentação desse personagem que é Sócrates.

Por outro lado, conforme dissemos, o professor pode estar trabalhando um tema. Este pode ser a morte. Não nos interessa aqui qual o filósofo que ele está colocando em cena. Pode ser o próprio Platão, Santo Agostinho, Kierkegaard, Heidegger, ou ainda qualquer outro. O problema inicial é encarar o tema, é abri-lo, deixar que ele povoe a aula e que todos dele possam falar. É, sobretudo, também se fazer acompanhar por um texto. Os alunos precisam do texto. Eles precisam ter contato com a leitura. A leitura de um texto filosófico é difícil, exigente. Ela é como a mulher amada, na perspectiva de um Vinícius de Moraes, pois de tudo o que existe, é a ela que ele deve dedicar-se cada vez mais. Não é para ler e depois abandonar, como um produto descartável. É necessário que se chame a atenção dos

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.33>**Cinema e educação**

COSTA, A. H. V.

jovens para o fato de que o que ali é dito vem de uma região que precisamos conquistá-la para compreendermos o texto. E que o pensador, para escrevê-lo, dispôs-se de todo para essa tarefa. É como nos mostra, por exemplo, uma introdução às poesias completas de Paulo Leminski, feita por Alice Ruiz S, que diz ter sido a vida inteira do poeta dedicada à poesia.

Então nos encontramos debatendo acerca da morte. A morte, por exemplo, não apenas como o fim de tudo, mas como um princípio. Não apenas como um nada negativo e nem como algo positivo, mas sim transitivo, transformador. A morte não como o fim de todas as possibilidades de ser, mas como a plenitude e cume e fim e a perfeição de todo processo. Somos conduzidos pelo que o debate traz, pelo que o texto apresenta. Pensamos agora em um filme, um filme que já vimos e que nos tocou profundamente. Por que não trazê-lo para junto dos alunos? Por que não dividir essa experiência inicial? Por que não nos abrimos, enquanto professores, para outros diálogos que podem advir não só com a leitura dos textos filosóficos como também através de outra experiência com a criação que pode ser a cinematográfica? Lembramos então do Filme *Sonhos*, de Akira Kurosawa, mais precisamente de um sonho, a saber, do *Povoado dos Moinhos*. Poderiam ser outros filmes. Por exemplo, *Viver*, do mesmo diretor. Ou ainda *A noite*, de Antonioni. Mas escolhemos o primeiro. E, neste caso, não por ser exatamente o melhor, mas por corresponder plenamente ao que precisamos e em um tempo apropriado, caso queiramos trabalhar com aquilo que chamaremos de exemplaridade. O filme é curto, tem apenas uns quinze minutos. Pode ser visto em uma aula e ainda ser inicialmente debatido. Os outros dois que citamos, ao contrário, são filmes mais longos. Um deles tem mais de duas horas, o que torna o processo muito mais difícil.

Depois que escolhemos o filme, sempre de acordo com o que estamos trabalhando, marcamos o dia em que ele será apresentado. Não expliquemos o filme por antecipação. É muito chato quando vamos com alguém ao cinema e este alguém fica toda hora querendo nos explicar o que se passa na tela. Acaba que nem ele e nem nós conseguimos ver coisa alguma. Simplesmente deixemos que os alunos vejam o filme por eles mesmos. Deixemos que, após o filme, eles façam comentários sobre o mesmo, que eles estabeleçam as suas relações com o tema que estamos estudando. Após isso tudo, aí sim, podemos falar do filme, recontar a história, estabelecer relações com o tema proposto, redirecionar o debate.

Mas, o que o filme nos mostra? Trata-se de um jovem caminhante que, de repente, entra em um povoado, talvez como um turista. O lugar é de uma beleza exuberante, marcado pela presença fulgurante da natureza, pelas grandes árvores que se sacodem com o vento que nelas bate. Os rios são de águas cristalinas e são entrecortados por pontes extremamente rústicas. Neles giram velhos moinhos. Ao entrar neste lugar, curiosamente o turista vê algumas crianças depositarem algumas flores em uma pedra ao final de uma das pontes e debaixo de uma árvore. Embora não compreenda o que isso signifique, sente-se admirado com a alegria e o respeito das crianças. Após isso, o jovem segue em frente e, mais adiante, encontra-se com um senhor de idade bastante avançada e que está acororado e trabalhando. Então, ele pergunta ao senhor: - Qual o nome deste lugar? E este responde que ele não tem nome e que é comum que o chamem simplesmente de *Aldeia*. Após uma leve pausa, responde ainda que alguns o chamam de *Aldeia dos Moinhos de Água*. O interessante é que essa conversa tem como pano de fundo o entrecortar-se das águas, o barulho do moinho, o soprar dos ventos nas árvores e, para completar, um céu de um azul estupendo que, junto ao dia ensolarado e o colorido das flores, nos transmitem um encantamento tremendo. Só que esse pano de fundo com todos os seus sons e tons não nos impede de escutar o silêncio, de nos abandonarmos à conversa do jovem com o senhor.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.33>**Cinema e educação**

COSTA, A. H. V.

Diante disso, neste abandono, o jovem se surpreende que naquele local não haja energia elétrica e que, por isso, as noites sejam tão escuras. Ora, para um cidadão, nada mais detestável do que a ausência de luz durante a noite. Como funcionariam os bares, as danceterias, enfim, todas as diversões que a cidade oferece para aqueles que, já cansados dos respectivos trabalhos, necessitam para se distrair da lida diária tal como um alento para as suas dores incuráveis? Pois o velho diz que eles não precisam de luz à noite e que ele mesmo não suportaria não ter como enxergar as estrelas no céu. Mais ainda, com uma verdade que beiraria o senso comum – digo “beiraria”, caso não estivéssemos sendo confrontados com o silêncio que emerge como pano de fundo do diálogo em questão -, o velho afirma que a noite simplesmente tem de ser escura, senão não seria noite. Por que a noite deveria ser clara? E aí só resta ao jovem coçar a cabeça, com um leve sorriso, espantado com tal verdade que se revela diante do pano de fundo anteriormente mencionado.

E o diálogo se estende quando o velho diz que eles não fazem uso de máquinas para cultivarem o arroz e que a energia por eles utilizada se resume apenas no aproveitamento de gravetos ou de árvores que por si só caem no solo, além do estrume do gado. Não há aí nenhuma exploração do solo, nenhuma reivindicação de sentido para a constituição de um fundo disponível para a produção de objetos necessários ao consumo de todos. A região é uma ilha no mundo da técnica e a ela se opõe de maneira tão radical que o velho, ao falar dos estudiosos e dos inteligentes, diz que eles “só criam coisas que acabam tornando as pessoas infelizes” e que, mesmo assim, ainda se orgulham de suas invenções. Eles desconhecem “o coração da natureza” e “não percebem que vão morrer”.

Mas o que seria essa infelicidade? Estaria ela ligada à construção de artefatos que impedem os homens de olharem para si próprios, de se verem em plena manifestação de sentido, de serem na compreensão de seu próprio modo de ser? O “coração da natureza” não estaria relacionado a esse movimento de fazer aparecer tanto o homem como o mundo em um processo de emergência? Mas, e se isso só assim se revela em plena possibilidade de ser e de não ser, de vida e de morte? Ora, se diante de tanta inteligência e de tanto estudo o homem não percebe que vai morrer, isso também não significa que ele também desconhece o que é viver? Não é apartado da tensão entre vida e morte, entre ser e não ser, que o homem se afasta, por assim dizer, do “coração da natureza”, habitando apenas a sua periferia, esquecendo-se daquilo que para ele é o mais essencial?

É importante que saibamos distinguir aqui a natureza tão propalada entre os defensores de uma ecologia e a natureza compreendida como *physis*, que quer dizer brotação, emergência a partir da luz de um sentido, traduzida para o latim como *natura, nascere*, nascividade, natureza que, mais tarde, foi tomada, não como o movimento de aparição da realidade em seu processo de realização, mas apenas como um setor da realidade que pôde, por exemplo, ser apropriada pela ciência física, que passou a investigá-la a partir de sua objetivação.

Nos caminhos e descaminhos que conduzem o homem ao encontro de si ou ao esquecimento de si, passa necessariamente uma correspondência àquilo que o velho denomina como sendo o “coração da natureza”. Na fuga do silêncio propiciador da aparição do real em seu processo de realização, o homem, inadvertido com relação a isso, age na determinação daquilo que o angustia e que perpassa o seu ser sem ele mesmo se dar conta disso, a saber, o próprio nada e a possibilidade da morte. Ao afastar de si a morte, o homem também não vive e, por isso, é determinado por aquilo de que foge, agindo, como nos mostra o velho, contra a natureza, sujando tudo, “o ar, a água e o coração dos homens”.

A morte, como determinação maior do homem, aparece ainda mais uma vez antes do evento final de que falaremos adiante. O jovem pergunta sobre o que as crianças faziam quando depositavam flores sobre a pedra debaixo da árvore, logo no início da história. E o velho responde que ali, há muitos anos, estivera um caminhante que passou mal e morreu. Os aldeões, então, o enterraram e, a partir daí, todos passaram a depositar flores em sua homenagem. Não é difícil perceber que a morte, nessa aldeia, não é um tabu, ela está incorporada na vida de todos, no seu dia-a-dia. As crianças, ao depositarem lá as flores, mostraram-se alegres e respeitadas. Não havia nenhuma tristeza em seus corações, apenas simplesmente respeito para com aquilo que é maior do que elas. Tal atitude, que se fez durante tantos anos, transformou-se em um ritual, em um ritual sagrado de muita consideração.

Ora, essa explicação antecede o *Grand Finale*. O jovem, depois disso, ao ouvir sons de música, pergunta se vai haver uma festa na aldeia. O velho, então, diz tratar-se de um funeral. E ainda pergunta ao jovem: - Você acha estranho? É claro que todos nós achamos muito estranho que em um funeral não haja pessoas sofrendo, chorando, mas cantando e alegres. O velho diz que “é bom trabalhar duro, viver muito e receber gratidão”. Todos se sentem gratos por aquele que exerceu plenamente as suas tarefas e, por isso, carregam o seu corpo ao cemitério, até ao alto da colina, felizes por quem trabalhou duro durante toda a sua vida. Só ficam tristes quando morre um jovem ou uma criança, pois estes não tiveram tempo de experimentar o espetáculo emocionante que é a vida. Por isso não comemoram. Porém, tal fato é bastante raro, pois as pessoas desta aldeia vivem desde o coração da natureza, levando uma vida mais de acordo com o seu modo de ser e, por isso, morrem em idade avançada, como, por exemplo, a senhora que vai ser enterrada e que chegou aos 99 anos. O próprio velho diz ter cento e três anos e, brincando, afirma ser esta uma idade boa para morrer. Digo “brincando”, pois é dele que vêm as seguintes palavras: “Há quem diga que a vida é dura. Isso é só conversa. Na verdade, é bom estar vivo. É emocionante”.

Aliás, fez parte desta emoção o fato de a mulher que será enterrada ter sido o seu primeiro amor. Ela o deixou muito triste, pois o trocou por outro. E o que ele faz junto ao jovem? Dá uma imensa gargalhada. São coisas da vida. A perda do amor, como preâmbulo da morte, já está incorporada à vida, não como algo com o qual ele se acostumou e se tornou corriqueiro, indiferente, mas como aquilo mesmo que se traduz em diferença e que dá sentido à vida abrindo novos caminhos, novos horizontes.

E não é assim que o filme termina? Com o jovem depositando flores na pedra, debaixo da árvore, tal como o fizeram as crianças? E, logo em seguida, se dirigindo à ponte, em linha reta, que atravessa os rios, em uma grande vertical, que se inicia embaixo da tela e a atravessa até o alto, perdendo-se no que poderíamos chamar de “o que está por vir”, no aberto de possibilidades de ser, de maneira a imaginarmos uma transformação, ou se quisermos, uma *metanóia*, no espírito do jovem que, de tão admirado, espantado com tal situação, participando do silêncio que atravessa todas as cenas, mesmo aquelas em que o funeral se apresenta em meio a um imenso cortejo e repleto de música, passa a assumir e a habitar o coração da natureza?

Pois é! A educação aparece aqui como uma abertura para a possibilidade de habitação no coração da natureza. Está em jogo não uma especialização e nem mesmo uma formação técnica, mas o humano, uma formação que integra inteiramente o seu modo de ser, uma formação que permite com que ele, ao encontrar-se consigo mesmo, em meio a todos os percalços, vá ao encontro de sua autonomia, liberto das amarras que o prendiam e que o faziam agir de maneira inadvertida com relação aos seus pares. E, neste caso, é o pensar

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.33>**Cinema e educação**

COSTA, A. H. V.

acerca da morte que permite com que o jovem se lance nesta nova empreitada. É como dissemos anteriormente: Educar é preparar os mais jovens para a suportação do que d i, para aquilo que, no doer, abre o espírito para uma transforma o.

Diante disso, não pretendemos concluir nada, mas, antes, deixar em aberto o texto assim como nos deixaram em aberto as pontes que atravessam os rios no filme. Apenas gostaríamos de chamar a aten o para o fato de o filme ser uma composi o, um objeto artístico, que emerge da mesma situa o da qual partimos acima, a saber, da temática da morte, que inspirou o próprio Akira Kurosawa a fazer o seu trabalho.

O filme, como dissemos anteriormente, não   um mero passatempo, mas tem algo a dizer. O seu dito se entreatre   medida que agu amos os nossos ouvidos para o que se reserva ao debate a partir de sua escolha, isto  , a partir da fonte inesgotável que pode reunir professores e alunos no processo educativo e que tem, por finalidade, antes e acima de tudo, a própria forma o dos mais jovens que, com seu esforço, procuram incessantemente uma transforma o do espírito, tal qual aquela que Platão certa vez nos acenou quando da elabora o de seu famoso *Mito da caverna*.

REFERÊNCIAS

FOGEL, Gilvan. Seminário sobre Heráclito. *In*: FOGEL, Gilvan. **Da solidão perfeita**. Petrópolis: Vozes, 1998.

HAAR, Michel. **A obra de arte**. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

HEIDEGGER, Martin. A essência da verdade. *In*: HEIDEGGER, Martin. **Marcas do caminho**. Trad. de Enio Paulo Giachini e Ernildo Stein. Petrópolis: Vozes, 2008.

HEIDEGGER, Martin. A essência do fundamento. *In*: HEIDEGGER, Martin. **Marcas do caminho**. Trad. de Enio Paulo Giachini e Ernildo Stein. Petrópolis: Vozes, 2008.

HEIDEGGER, Martin. A teoria plat nica da verdade. *In*: HEIDEGGER, Martin. **Marcas do caminho**. Trad. de Enio Paulo Giachini e Ernildo Stein. Petrópolis: Vozes, 2008.

HEIDEGGER, Martin. Introdu o a "O que   metafísica?". *In*: HEIDEGGER, Martin. **Marcas do caminho**. Trad. de Enio Paulo Giachini e Ernildo Stein. Petrópolis: Vozes, 2008.

HEIDEGGER, Martin. Posfácio a "O que   metafísica?". *In*: HEIDEGGER, Martin. **Marcas do caminho**. Trad. de Enio Paulo Giachini e Ernildo Stein. Petrópolis: Vozes, 2008.

HEIDEGGER, Martin. Que   metafísica? *In*: HEIDEGGER, Martin. **Marcas do caminho**. Trad. de Enio Paulo Giachini e Ernildo Stein. Petrópolis: Vozes, 2008.

HEIDEGGER, Martin. H lderlin et l'essence de la poesie. *In*: HEIDEGGER, Martin. **Approche de H lderlin**. Trad. de Henry Corbin, Michel Deguy, François F dier e Jean Launay. Paris: Gallimard, 1988.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.33>

Cinema e educação

COSTA, A. H. V.

HEIDEGGER, Martin. **A origem da obra de arte**. Trad. de Maria da Conceição Costa. Lisboa: Edições 70, 2000.

HEIDEGGER, Martin. **Approche de Hölderlin**. Trad. De Henry Corbin, Michel Deguy, François Fédier e Jean Launay. Paris: Gallimard, 1988.

HEIDEGGER, Martin. A questão da técnica. *In*: HEIDEGGER, Martin. **Ensaio e conferências**. Trad. de Emmanuel Carneiro Leão. Petrópolis: Vozes, 2001.

HEIDEGGER, Martin. **Conferências e escritos filosóficos**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

HEIDEGGER, Martin. O fim da filosofia e a tarefa do pensamento. *In*: HEIDEGGER, Martin. **Heidegger**. Tradução, introdução e notas de Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os Pensadores).

HEIDEGGER, Martin. **Introdução à metafísica**. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1987.

HEIDEGGER, Martin. **Serenidade**. Trad. de Maria Madalena Andrade e Olga Santos. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Tradução de Márcia Schuback. Petrópolis: Vozes, 2006.

HEIDEGGER, Martin. **Sobre o humanismo**. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.

KANT, I. **Textos Seletos**. Trad. Raimundo Vier e Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LEÃO, Emmanuel Carneiro; WRUBLEWSKI, Sergio (Orgs.). **Os pensadores originários**: Anaximandro, Parmênides e Heráclito. Petrópolis: Vozes, 1991.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. Trad. de Mário da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

ORTEGA Y GASSET, José. **Missão da Universidade**. Trad. de Dayse Janet L. Carnt e Helena Ferreira. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999.

PLATON. **Oeuvres complètes**. Traduction par Émile Chambry. Paris: Garnier, 1947.