



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS  
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA (PROF-FILO)**



**ALEXON SILVA TAVARES**

**O ENSINO DE FILOSOFIA EMANCIPATÓRIO EM  
JACQUES RANCIÈRE: Uma proposta didático-filosófica  
para ensinar e aprender Filosofia no Ensino Médio**

**VITÓRIA-ES**

**2020**

**ALEXON SILVA TAVARES**

**O ENSINO DE FILOSOFIA EMANCIPATÓRIO EM JACQUES  
RANCIÈRE: Uma proposta didático-filosófica para ensinar  
e aprender Filosofia no Ensino Médio**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Espírito Santo-UFES, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Filosofia, na linha de pesquisa Filosofia e Ensino.

Orientador: Profº. Dr. Antônio Vidal Nunes.

**VITÓRIA  
2020**

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Antônio Vidal Nunes (UFES)  
Presidente da banca (Orientador)

---

Prof. Dr. Gilmar Francisco Bonamigo (UFES)  
(Examinador interno)

---

Prof. Dr. Antônio Donizetti Sgarbi (IFES/Vitória)  
(Examinador externo)

## DEDICATÓRIA

Ao meu pai (in memoriam), que por meio das lembranças me estimula a continuar segurando o leme da vida e decidindo por onde seguir.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus três filhos (Alexon Júnior, Juliane e Alexandre), os amores da minha vida, motivações para continuar empreendendo nessa existência.

A minha família, que apoiou em mais um momento de busca pelo conhecimento.

A todos os amigos que me apoiaram e, de alguma forma, contribuíram com esse meu crescimento.

Ao mestrado PROF-FILO por proporcionar o incentivo à formação continuada, que tende a contribuir com a melhoria de minha prática.

Aos professores, Dr. Gilmar Francisco Bonamigo (UFES) e Drº Antônio Donizetti Sgarbi (IFES), que contribuíram de forma significativa nas sugestões epistemológicas e metodológicas por ocasião da qualificação.

Ao Coordenador/professor Dr. Marcelo Martins Barreira, pelos estímulos positivos para que minha permanência no programa pudesse culminar nesse momento prazeroso do curso, a defesa.

Ao professor Dr. Antônio Vidal Nunes, que gentilmente colaborou na orientação desse trabalho, com estímulos, paciência e educabilidade, possibilitou o crescimento acadêmico e pessoal.

## RESUMO

Este trabalho trata-se do resultado de uma pesquisa de cunho teórico-prático que visou estabelecer uma aproximação entre o pensamento de Rancière e o Ensino de Filosofia. O estudo teve como finalidade analisar a realização de aulas de filosofia em uma perspectiva emancipatória no contexto do Ensino de Filosofia no ensino médio, baseada em apontamentos do pensamento filosófico-educacional de Rancière. Além disso, foram retomados, alguns conceitos fundamentais para a compreensão de como se constitui a perspectiva emancipatória adotada nesse trabalho, a fim de se problematizar a possibilidade de um Ensino de Filosofia que possibilite a autonomia intelectual do estudante. O procedimento adotado foi constituído em um primeiro momento, por uma pesquisa bibliográfica, mediante uma análise interpretativa, que tem como fio condutor o referencial teórico de Rancière e sua profunda crítica ao método explicador, bem como seu conceito de emancipação intelectual, ou seja, uma inteligência que obedece a ela mesma, que se liberta da alienação do saber de outro. Em um segundo momento, aplicou-se oficinas filosóficas sobre o tema: ética e suas dimensões, para avaliar a viabilidade prática em sala de aula de tal proposta. Houve o suporte do diário de bordo e produções textuais/orais dos estudantes, enquanto instrumentos de coleta de dados, os quais foram analisados. Ao final, houve evidências de que a perspectiva emancipatória rancieriana, uma vez adotada com propriedade no Ensino de Filosofia, potencializa o interesse e a autonomia do estudante, uma vez que tem-se alterada sua relação com o mestre e o saber. As análises demonstraram que os estudantes desenvolveram uma atitude de protagonismo no que se refere ao aprender, a cooperação na investigação e na elaboração do saber, e elevaram significativamente o pensamento que baseia-se no senso comum para um pensar fundamentado na consciência filosófica.

**Palavras-chave:** Emancipação. Filosofar. Ensino de Filosofia. Princípio da Igualdade.

## ABSTRACT

This work is the result of a theoretical-practical research that aimed to establish an approximation between Rancière's thinking and the Teaching of Philosophy. The study aimed to analyze the realization of philosophy classes in an emancipatory perspective in the context of Philosophy Teaching in high school, based on notes from Rancière philosophical-educational thinking. In addition, some fundamental concepts were taken up to understand how the emancipatory perspective adopted in this work is constituted, in order to problematize the possibility of a Philosophy Teaching that enables the student's intellectual autonomy. The procedure adopted was initially constituted by a bibliographic research, through an interpretative analysis, which has as its guiding thread Rancière theoretical framework and his deep criticism of the explanatory method, as well as his concept of intellectual emancipation, that is, an intelligence that obeys itself, that frees itself from the alienation of another's knowledge. In a second step, philosophical workshops were applied on the theme: ethics and its dimensions, to assess the practical feasibility in the classroom of such a proposal. There was the support of the logbook and textual/oral productions of the students, as instruments of data collection, which were analyzed. In the end, there was evidence that the emancipatory perspective of Rancière, once properly adopted in the Teaching of Philosophy, enhances the student's interest and autonomy, since his relationship with the teacher and knowledge has changed. The analyzes showed that the students developed an attitude of protagonism with regard to learning, cooperation in research and in the elaboration of knowledge, and significantly elevated thinking based on common sense to a philosophical conscience.

**Keywords:** Emancipation. Philosophize. Philosophy teaching. Principle of Equality.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
<b>I - DO LUGAR E O SENTIDO DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO</b> .....	<b>11</b>
1.1. ENSINO DE FILOSOFIA: VINDAS E IDAS .....	12
1.2. OS DESAFIOS FORMATIVOS DO ENSINO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO TRADICIONAL.....	15
1.3. EDUCAÇÃO LIBERTADORA: POR UMA FILOSOFIA DE ENSINO DO EMPODERAMENTO .....	17
<b>II - O MESTRE IGNORANTE: UMA PROPOSTA DIDÁTICO-FILOSÓFICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA</b> .....	<b>22</b>
2.1. A EXPERIÊNCIA DE JOSEPH JACOTOT: A POSTURA EMANCIPATÓRIA DO MESTRE .....	22
2.2. O SABER SUJEITADO E A SUBJETIVIDADE EMANCIPADA.....	25
2.3. A POSSIBILIDADE DO ENSINO EMANCIPADOR NA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL.....	29
<b>III – A AULA DE FILOSOFIA COMO OFICINA DE EMANCIPAÇÃO</b> .....	<b>32</b>
3.1. LÓCUS, SUJEITOS PARTICIPANTES.....	32
3.2. PERCURSO METODOLÓGICO.....	33
3.2.1. <i>Da Abordagem</i> .....	33
3.2.2. <i>Dos Procedimentos Técnicos</i> .....	33
3.2.3. <i>Das Técnicas/instrumentos de coleta de dados</i> .....	34
3.3. CONSIDERAÇÕES SOBRE A DIVERSIDADE NO CONTEXTO DAS OFICINAS.....	36
3.4. DESCRIÇÕES DAS OFICINAS FILOSÓFICAS: OS MOVIMENTOS EMANCIPATÓRIOS .....	38
3.4.1. <i>Movimento de problematização: o uso do “Dilema do Bonde”</i> .....	41
3.4.2. <i>Movimento de investigação: recorrendo à História da Filosofia</i> .....	45
3.4.3. <i>Movimento de aplicação: pensar e comunicar-se por si mesmo no contexto existencial</i> ...	50
<b>IV - AVALIAÇÃO DOS MOVIMENTOS</b> .....	<b>58</b>
4.1. PROBLEMATIZAÇÃO DA REALIDADE.....	58
4.2. PROTAGONISMO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	59
4.3. APRENDIZAGEM COLABORATIVA .....	61
4.4. PERSONALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	62
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>65</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>67</b>



## INTRODUÇÃO

O Ensino de Filosofia em atualmente ocupado um espaço de destaque no contexto dos estudos filosóficos, que vem levando os educadores e os filósofos a desenvolverem pesquisas e reflexões sobre a questão do Ensino de Filosofia, considerando seus problemas, sentido, limites, implicações e consequências.

A presente dissertação sob o título **“O ENSINO DE FILOSOFIA EMANCIPATÓRIO EM JACQUES RANCIÈRE: Uma proposta didático-filosófica para ensinar e aprender Filosofia no Ensino Médio”** é fruto dessas problematizações e tem como principal objetivo analisar a perspectiva emancipatória da prática docente no contexto do Ensino de Filosofia no ensino médio, baseada em apontamentos do pensamento filosófico-educacional de Rancière, trazendo uma discussão sobre a aplicabilidade de tal proposta filosófica no referido nível de ensino.

Essa pretensão concretiza-se com a aplicação e avaliação de oficinas nas aulas de filosofia, tendo em vista a busca de procedimentos que possam aprimorar o Ensino de Filosofia e gerar uma melhor aprendizagem filosófica dos estudantes, visando autonomia intelectual do pensamento, do pensar livre e do filosofar.

O empenho em trabalhar com a presente temática surgiu de uma aflição pessoal, oriunda de minha prática docente [professor de Filosofia] desenvolvida no ensino médio, nos diferentes anos/séries desse nível, onde evidencia-se um relevante grau de desinteresse e dificuldades pela maioria dos estudantes quando se encontram em uma aula de Filosofia. Nesse caso, justificando-se a relevância de se pensar e efetivar um Ensino de Filosofia que se esquive do formato da mera e oca reprodução dos conteúdos, com vistas a emancipação intelectual dos estudantes.

Considerando esse contexto, levanta-se a seguinte questão: Que proposta de Ensino de Filosofia seria mais adequada para o ensino médio, considerando que esta tenha por objetivo o despertar do estudante para uma atitude crítica em relação ao mundo e faça dele uma pessoa autônoma para a prática do pensar e da construção de si mesmo?

No intento de responder a problematização supracitada, dividiu-se a dissertação em quatro capítulos, conforme segue abaixo.

No primeiro capítulo, DO LUGAR E O SENTIDO DA FILOSOFIA NO ENSINO

MÉDIO, procura-se trazer considerações sobre a presença da Filosofia no contexto da educação básica brasileira, marcada por dinâmicas de alternância que ora a incluíam, ora a excluíaam do currículo escolar oficial, movimentos estes, marcados por interesses políticos e ideológicos. Discute-se ainda nesse capítulo, o Ensino de Filosofia no contexto problemático da educação tradicional, marcada pelo princípio da explicação, que embrutece o sujeito quando uma inteligência é subordinada a outra. Traz-se também nesse capítulo, as problematizações levantadas pela tendência pedagógica libertadora sobre a educação tradicional e um suposto Ensino de Filosofia mediado pelos pressupostos libertadores com inspiração no pensamento de Paulo Freire.

O capítulo dois, O MESTRE IGNORANTE: UMA PROPOSTA DIDÁTICO-FILOSÓFICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA, busca-se por meio da obra “O mestre ignorante”, de Jacques Rancière, trazer as premissas que articulam um modo de ensinar e aprender, pautados no princípio da igualdade de inteligências, com estímulo a uma prática educativa emancipatória que supere a lógica explicadora em direção a emancipação intelectual.

No capítulo três, A AULA DE FILOSOFIA COMO OFICINA DE EMANCIPAÇÃO, corresponde à exposição da caracterização do campo de pesquisa, dos sujeitos participantes, do percurso metodológico, tipo de pesquisa adotado, da abordagem, instrumentos usados para a coleta e análise dos dados, considerações sobre a diversidade humana no contexto da pesquisa. Encontra-se presente neste capítulo, a descrição das oficinas realizadas para aplicabilidade da prática emancipatória defendida nesse trabalho.

No capítulo quatro, AVALIAÇÃO DOS MOVIMENTOS, traz-se as categorias avaliativas que foram empregadas para avaliar os movimentos de aprendizagem, procurando identificar nos discursos e práticas dos participantes da pesquisa, as contribuições da adoção de tal perspectiva de ensino para o desenvolvimento de uma consciência filosófica do estudante.

Por último, têm-se as CONSIDERAÇÕES FINAIS, que trata das discussões e reflexões resultantes do emprego dessa perspectiva de Ensino de Filosofia, ressaltando-se que as contribuições oriundas da investigação realizada nesta pesquisa não possuem caráter finalístico, no sentido de resolver ou apresentar receitas para todos os desafios presentes no ato pedagógico de ensinar ou aprender Filosofia.

## I - DO LUGAR E O SENTIDO DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Desde muito tempo, a Filosofia busca o seu lugar no currículo escolar. Em contextos diversos, a luta não foi apenas para manter-se como componente curricular oficial, mas, essencialmente, garantir a possibilidade de discutir temas de relevância que suscitem no sujeito o exercício da capacidade de reflexão para além do mesmo.

Assim, o Ensino de Filosofia admite todos os saberes e, o oposto do que ocorre em outros componentes curriculares, se espera do estudante um desempenho ativo no processo de ensino e aprendizagem. Conforme observa-se nas orientações curriculares nacionais para o Ensino de Filosofia, percebe-se

(...) uma importante mudança no foco da educação para o aluno, que, tomando como ponto de partida a sua formação ou em termos mais amplos a constituição de si, deve posicionar-se diante dos conhecimentos que lhe são apresentados, estabelecendo uma ativa relação com eles e não somente apreendendo conteúdos (ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO - OCNS, 2006, p.28).

Nesse sentido:

A Filosofia aparece como [...] lugar e instrumento de articulação. [...] realiza o trabalho de articulação cultural. Pensar e repensar a cultura não se confunde com compatibilização de métodos e sistematização de resultados; é uma atividade autônoma e crítica. Não devemos entender que a Filosofia está no currículo [...] em função das outras disciplinas, quase num papel de assessoria metodológica. [...] A Filosofia tem a função de articulação cultural e, ao desempenhá-la, realiza também a articulação do indivíduo enquanto personagem social, se entendermos que o autêntico processo de socialização requer consciência e o reconhecimento da identidade social e uma compreensão crítica da relação homem-mundo (LEOPOLDO E SILVA, 1992, p. 162, apud. DCE, 2008, p. 55).

O presente capítulo destaca-se, em apresentar o movimento do Ensino de Filosofia no currículo do ensino médio, com o objetivo de trazer um panorama da presença no ensino básico, considerando sua condição no contexto da educação tradicional e suas perspectivas de educação libertadora, voltadas para uma filosofia de ensino que possibilite uma formação emancipatória do estudante.

### 1.1. Ensino de Filosofia: vindas e idas

A Filosofia, como componente curricular do nível médio de ensino, tem uma trajetória marcada por rupturas e descontinuidades na história da educação brasileira. Inicialmente, no período em que o país era colônia de Portugal, no contexto da educação desenvolvida pelos padres da Companhia de Jesus, ordem religiosa da Igreja Católica, que tinham como tarefa a condução das ações educativas na Colônia, a Filosofia estava subordinada à religião, apoiando-se nas ideias de Aristóteles, e outros poucos, como: Cícero, Santo Agostinho e Santo Tomás de Aquino.

Todavia, neste tempo não se aprendia toda e qualquer Filosofia, a ênfase recaía nos pensadores que ressaltavam o sistema de ideias da Igreja Católica, em leituras rigorosamente escolhidas e no monitoramento dos professores, que permitia o controle de ideias entendidas como “lesivas” aos dogmas católicos.

A Filosofia não estava aberta possibilidade do pensamento problematizador, sendo punido todo e qualquer professor incentivador do livre pensar, uma vez que, o objetivo educacional era a subordinação dos nativos, posteriormente o trabalho e o desenvolvimento da vida religiosa.

Com o advento da reforma pombalina e a expulsão das companhias jesuítas, a Filosofia deixa de ocupar o espaço de proeminência e passa a ter um caráter introdutório. Essa reforma reduz ainda mais o ingresso à educação que deixa de atender aos interesses da igreja e visa a congregar os objetivos do estado, um caráter mais científico.

A Filosofia alcança seu ápice com a vinda da família real, uma vez que a educação passa por várias reformas, facilitando, entre tantas coisas, a entrada de novos ideais políticos e filosóficos. Esse fato foi importante, pois contribuiu para a superação do Tomismo, que já se encontrava em processo de declínio, e a consolidação do novo espírito que se instalava na educação desta época, o ensino “humanístico e universalista”.

Essas idas e vindas da Filosofia no contexto educacional, ocorreram até que a mesma fosse considerada como componente curricular obrigatório no governo de Getúlio Vargas, vindo em 1961, tornar-se optativa pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

Excluída do currículo oficial pela ditadura militar, a Filosofia é considerada

subversiva, pois era concebida como uma ameaça, uma vez que seu ensino era caracterizado pela reflexão e a crítica, tendo novamente seu regresso, lentamente a partir da década de 1980, marcando sua presença na LDB – Lei de Diretrizes e Bases de 1996, oficializada com a Lei 11.684 de 02 de junho de 2008 que “[...] estabeleceu nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional a inclusão da filosofia [...] como disciplina obrigatória nos currículos do Ensino Médio.” (BRASIL, 2010).

A Filosofia nesse contexto foi justificada com o dever de contribuir “para o exercício da cidadania.” Contudo, como ressalta Pereira (2011, p. 51), “[...] a formação para a cidadania é um compromisso educacional e não apenas filosófico”. Ora, se afirmarmos que a Filosofia não constitui como seu objetivo primordial a formação do educando para o exercício da cidadania, presume-se o questionamento do para que Filosofia no ensino médio.

Nesse caso, não cabe à Filosofia mostrar aos jovens como o mundo é através das elaborações filosóficas criadas pelos filósofos em seus respectivos contextos históricos; antes, deve permitir a busca pelo conhecer, a descoberta, a perplexidade com o mundo, o perguntar sobre o sentido, o desenvolvimento do pensar por si e o engajamento existencial.

Com isto a Filosofia não precisaria buscar justificativas fora dela. Perguntar pelo por que da Filosofia no ensino médio é o mesmo de se perguntar por que estudar a história, ou física ou por que estudar química.

No entanto, apesar dessa não necessidade que a Filosofia tem em se justificar fora dela mesma, Sívio Gallo e Renata Aspís, justificam a importância do Ensino de Filosofia no ensino básico, em razão da mesma trazer contribuições para além do ambiente educacional institucionalizado, em direção a uma vida prática, conforme constata-se na citação abaixo:

O que justifica a presença da filosofia como disciplina no currículo do Ensino médio é a oportunidade que ela oferece aos jovens estudantes de desenvolverem um pensamento crítico e autônomo. Em outras palavras permite que eles experimentem “pensar por si mesmos”. (...) A filosofia “desnaturaliza” nosso pensamento cotidiano, fazendo com que nós o coloquemos sob suspeita, sob interrogação, nos fazendo “pensar o próprio pensamento” (ASPIS & GALLO, 2009, p.43).

Nesse sentido, é necessário que a Filosofia no ensino médio

[...] “tenha uma proposta de ensino que pretende desenvolver no aluno a capacidade para responder, lançando mão dos conhecimentos adquiridos, as questões advindas das mais variadas situações” e que “deve ultrapassar a mera repetição de informações adquiridas, mas, ao mesmo tempo, apoiar-se em conhecimentos prévios”. (ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO - OCNS, 2006, p.28).

Em mais uma dessas idas e vindas problemáticas da Filosofia no ensino médio, a lei nº 13.415/2017, que instituiu a reforma do ensino médio no governo Temer, caracterizou a Filosofia como “estudos e práticas”, caracterização que foi reforçada pela Base Nacional Curricular Comum-BNCC, documento aprovado no final do ano de 2018. Nesse sentido, o Ensino de Filosofia regride ao momento histórico, onde o estudante necessitava ter apenas noções básicas de Filosofia para a prática da cidadania ao concluir o ensino médio.

Com o processo de implementação da BNCC a partir de 2019, procura-se pensar na ponta dos pés, como será o futuro da Filosofia, pois, a BNCC mesmo não excluindo a Filosofia, não apresenta diretrizes rigorosas para a sua presença no ensino médio, quando de forma explícita, coloca a Filosofia não como essencial nessa fase formativa o estudante, deixando somente uma luz ao fundo do túnel, que é a permissão de que essa permanência seja decidida nas instâncias estaduais e municipais e nas escolas.

Nessa direção, a permanência de Filosofia como componente curricular, dependerá da obstinação das escolas, que, na construção de suas propostas pedagógicas, em razão da reorganização curricular que surgirá para definição dos itinerários formativos<sup>1</sup>, decidirem pela exclusão ou manutenção do Ensino de Filosofia.

Enfim, percebe-se que do Brasil-Colônia, até o atual momento, a Filosofia vive em constante luta para realmente apoderar-se de seu lugar de destaque no currículo educacional brasileiro, sobretudo no que diz respeito ao ensino médio. Devido sua permanente luta, não é justificável limitar apenas a reprodução de pensamentos, de ideias e de doutrinas, com intuito de dogmatizar o conhecimento filosófico de alguns

---

<sup>1</sup> Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>. Acesso em 13 de out/2020.

pensadores, faz-se necessário ser no espaço escolar, um saber de resistência.

## **1.2. Os desafios formativos do Ensino de Filosofia no contexto da Educação Tradicional**

Atualmente, a escola tem demandado dos professores de filosofia uma superação das práticas mecânicas que tendem a uma suposta transmissão de conhecimento, que depende de uma formação docente permanente e apreciadora das questões problematizadoras sobre a educação e um ensino filosófico da Filosofia, que esteja para além dos necessários, porém insuficientes, elementos didático-pedagógicos.

Para tanto, se faz necessário um movimento na direção de superar o ensino tradicional e conteudista, a fim de constituir relações coesas dos “conteúdos filosóficos” com a “vida dos estudantes”, possibilitando uma aprendizagem significativa sobre o que está sendo estudado. Portanto, é necessário ir além daquela visão fragmentada de conhecimento.

A Filosofia é um componente curricular aberto, que deve ser abordado com um espírito crítico, como tal, tem em si uma didática muito específica. Mas antes, é importante esclarecer o seguinte: para ensinar é preciso ter em consideração os quatro pontos que se seguem: “o que queremos ensinar”; “como queremos fazê-lo”; “para quê ou com que fim”; “a quem” (BOAVIDA, 2010, p. 31).

Em Filosofia estas questões levantam problemas que as outras disciplinas não levantam. Quando nos referimos à Filosofia, geralmente referimo-nos a um conjunto de conteúdos que são previamente selecionados e plasmados num programa oficial. Neste campo do conhecimento não há resultados consensuais como nas outras disciplinas, e não raras vezes as teorias opostas têm a mesma legitimidade explicativa. Como diz Boavida (2010), “Pensamos que pode dizer-se que a Filosofia tem em si mesma a sua didática, em virtude do seu poder problematizador” (p. 78).

Isso quer dizer que esta questão passa ao lado pelo fato de que os conhecimentos que são ensinados em Filosofia são filosofia e neste sentido somos induzidos a pensar que a sua didática é filosófica. No fundo “[...] o que tem impedido a especificidade do Ensino de Filosofia é a submissão a uma didática geral, mediante a qual se ensina a Filosofia como se se tratasse de outra disciplina

qualquer” (BOAVIDA, 2010, p. 80).

Gallo (2002), afirma que:

Ensinar filosofia é um exercício de apelo a diversidade, ao perspectivismo; é um exercício de acesso a questões fundamentais para a existência humana; é um exercício de abertura ao risco, de busca de criatividade, de um pensamento sempre fresco; é um exercício da pergunta e da desconfiança da resposta fácil. Quem não estiver disposto a tais exercícios, dificilmente encontrará prazer e êxito nesta aventura que é ensinar filosofia, aprender filosofia (p.199).

A Filosofia ao colocar seu ensino como uma questão filosófica, para além dos aspectos informativos, contribuiu com o processo formativo da consciência crítica no estudante, permitindo o desvelar das formas de barbárie e dominação imbricadas nas relações sociais e na vida diária, que se manifestam na forma de discursos desumanizantes e convenções sociais. Trata-se de um ensino que se volta contra o pragmatismo da vida, o pensamento do mesmo e a percepção alienante de mundo.

Segundo Cerletti (2004) pensar supõe o desafio de se abrir ao novo, à vontade de conhecer o estranho. Acima de tudo pensar é um apropriar-se ou confrontar os conhecimentos, de modo inédito. Aqui também o autor ressalta que nas instituições educativas o que costumeiramente se faz é transmitir o pensamento de outros (através dos conteúdos), acrescenta ainda que o professor de filosofia deve estimular a vontade do estudante e convidá-lo a pensar, e que acima de tudo a Filosofia não deve ser considerada como uma questão privada, pois ela constrói-se no diálogo.

Uma vez estabelecida a conclusão segundo a qual a Filosofia tem lugar na escola brasileira, surge imediatamente a seguinte questão: de que modo o componente curricular deve ser organizado para atingir aqueles fins que espera-se realizar? Em outras palavras: o que e como se deve ensinar Filosofia para que os estudantes se tornem pessoas intelectualmente críticas e emancipadas?

De início, a Filosofia na educação básica não pode ser uma simples reprodução dos arranjos do ensino universitário, nem é aconselhável que o seja: além de público diferente, o ensino médio (e a educação básica como um todo) tem seus objetivos específicos. O aluno não deve ser iniciado em um Ensino de Filosofia que o coloque imediatamente frente à multiplicidade de temas, doutrinas e sistemas filosóficos.



Nesse sentido, a abordagem dos conteúdos filosóficos deve ser promovida por interrogações formuladas com base na problematização do real e das experiências vividas. A história da Filosofia não pode ser apresentada ao modo de um arquivo morto, mas como um recurso fértil para pensar as indagações postas no presente, oferecendo conceitos e categorias que ajudam a pensar as questões que desafiam o homem na contemporaneidade.

A ideia de que ensinar Filosofia consiste em transmitir ou garantir a assimilação de certas noções, mesmo que eles se refiram aos clássicos, já se coloca como questionável. Em lugar de ensino filosófico no sentido tradicional ou mera aquisição de conteúdos, trata-se de implementar de forma mais ampla, uma formação filosófica, concebida com base na conexão entre conteúdos e procedimentos de construção da reflexão filosófica.

### **1.3. Educação libertadora: por uma filosofia de ensino do empoderamento**

A prática escolar consiste na concretização das condições que asseguram a efetivação do fazer docente. Tais condições não se restringem ao aspecto "pedagógico", já que a escola desempenha funções que lhe são dadas pela sociedade, que por sua vez, mostrar-se formada por classes sociais com interesses opostos. A prática escolar entendida assim, tem por trás de si condicionantes sociopolíticos que determinam a concepção de homem e de sociedade e, por conseguinte, distintos pressupostos sobre a função da escola, a aprendizagem, a relação professor-aluno e as técnicas pedagógicas.

A Educação Libertadora, pensada a partir do célebre educador brasileiro, Paulo Freire (1921-1997), insere-se no contexto das tendências pedagógicas da educação brasileira, possuindo uma postura que lhe é peculiar, o de confrontar a educação tradicional, que incorpora características de uma sociedade tirana e discriminatória, no qual os estudantes, são percebidos como invólucros vazios que docilmente necessitam receber certos conteúdos programáticos previamente definidos, sendo os professores, nesta conjuntura, depositantes desses conteúdos. Deste ato de depositar, sobrevém o nome de educação bancária.

A educação bancária, ao colocar a memória do estudante como um depósito de informações destituída dos processos de transformação livre e autônoma da

construção da consciência, atende um grupo marcado pela opressão que desvalida a essência do ser humano.

Esta educação, que ao mesmo tempo apresenta esse confronto, aponta o diálogo e a liberdade como pilares essenciais de sua prática. O diálogo, com traços de horizontalidade e a liberdade, por sua vez, como manifestação do livre pensar, permitem a apropriação e produção livre dos conhecimentos, levando o estudante através da criticidade e problematização, o “aprender a aprender”.

Dessa forma, entende-se que a função do professor não é libertar freneticamente o estudante para o mundo no qual está inserido, tampouco transferir totalmente seus conhecimentos, desconsiderando aquilo que o estudante já sabe anteriormente. O papel do professor é o de despertar nesse estudante o pensamento radical, globalizante e crítico da realidade, fazendo-o perceber-se como sujeito histórico inserido em um contexto social, e atento no pensar sobre acontecimentos à sua volta. O aluno deve empreender-se em atitudes críticas embasadas naquilo que ele vê, vive e experiencia no contexto existencial.

Assim, quando se fala na educação libertadora, diz-se que ela é uma atividade onde professores e estudantes, mediatizados pela realidade que percebem e da qual retiram o conteúdo de aprendizagem, alcançam um plano de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela agirem, num sentido de transformação social, daí, ser uma educação crítica. Diferentemente da educação tradicional, denominada "bancária", que tende apenas transferir informações, sendo assim, domesticadora, pois em nada colabora para trazer luz à realidade social de opressão.

Na perspectiva educacional libertadora, os conteúdos de ensino são retirados das vivências dos estudantes, pois, o participante envolvido na ação pedagógica dispõe em si próprio, ainda que de forma embrionária, tendo em vista, que o importante não é a transferência de conteúdos, mas o despertar de uma nova configuração da relação com a experiência vivida.

Assim sendo, o trabalho educativo se dá em "grupos de discussão", a quem cabe o autogerenciamento da aprendizagem, definindo o conteúdo e o desenrolar das atividades. O professor é um incentivador que, por princípio, deve adaptar-se ao nível dos alunos, considerando as características e o desenvolvimento próprio de cada grupo. Deve marchar "junto", interferir o mínimo possível, embora não se negue, quando solicitado, o fornecimento de informações.

A dinâmica da aprendizagem, identificada pelos passos, a saber:

**Investigação** (a busca, no universo vocabular do estudante e da sociedade, os temas centrais); **tematização** (codificação e decodificação dos temas, buscando a significação social, tomada de consciência do mundo vivido); e a **problematização** (busca pela superação da visão ingênua por uma visão crítica do mundo, em direção à transformação do contexto existencial), permite aos estudantes um incentivo a compreensão do "vivido", levando-o ao nível mais elaborado do conhecimento de sua realidade, isso sempre, por meio da troca de experiência em volta da prática social.

Percebe-se que nisso, incide o conteúdo do trabalho educativo, dispensando-se, nesse sentido, um programa antecipadamente elaborado, aulas expositivas, assim como qualquer tipo de verificação da aprendizagem nos moldes da "educação bancária", portanto, domesticadora. Contudo, admite-se a avaliação da prática vivenciada entre professor e o estudante no procedimento de grupo, por exemplo, a autoavaliação nos termos dos acordos admitidos com a prática social.

A relação professor e estudante ocorre de forma horizontal, onde ambos interlocutores situam-se como sujeitos do ato de conhecimento. Suprime-se, por pressuposto, toda relação de autoridade, sob prejuízo de inviabilizar o trabalho de "aproximação de consciências", ou seja, de conscientização.

Nessa perspectiva, aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação vivida pelo estudante, e só tem significado se advém de uma análise dessa realidade. O que aprende-se não decorre de uma obrigação ou memorização, mas da relação crítica com o conhecimento, a qual ocorre pelo processo de compreensão, reflexão e crítica. O que o estudante transfere, em termos de conhecimento, é a elaboração que foi incorporada como resposta às situações de opressão.

A prática educativa tem por finalidade o "aprimoramento da pessoa humana", que segundo Paulo Freire, se confunde com o processo de humanização, estando assim, comprometida com a essência de cada um dos sujeitos, o que constitui uma busca constante dos seres humanos por "ser mais" (FREIRE, 2017, p.58).

O ponto de vista freireano visa estimular e provocar, pela prática como ação libertadora, o desenvolvimento do pensar autônomo por meio do processo de aprendizagem, a emancipação da consciência coisificada e oprimida, para uma consciência crítica, empoderadora, dialógica e pensante.

Segundo Freire (1987),

A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é a luz interior da outra, uma comprometida com a outra. Evidencia-se a intrínseca correlação entre se conquistar e se fazer mais si mesmo, e conquistar o mundo, fazê-lo humano (p. 15).

A Educação para Freire evoca a liberdade, isto é, a livre discussão e não a obrigação de conhecimentos. Evidenciar o sistema de ideias de cada argumento filosófico, sem doutrinação e consentir que o alicerce teórico seja motivo de investigação do próprio estudante, com a participação de um mestre auxiliador.

Percebe-se com isso, que a educação libertadora evidencia a exigência de uma filosofia de ensino que empodere o estudante na prática educativa, vindo assim, aproximar as denúncias feitas por Freire sobre o problemático ensino tradicional, contexto em que está inserido o Ensino de Filosofia atualmente, a uma proposta de superação, por meio, de um ensino emancipador sugerido por Rancière, que veremos no próximo capítulo.

Essa aproximação se dá, primeiro pela questionabilidade da postura do mestre explicador, que em Rancière, perpetua-se pelo princípio da desigualdade, através do “mito pedagógico” [um mundo separado por uma inteligência superior e uma inteligência inferior], enquanto em Freire, isso ocorre por meio de seu conceito de “educação bancária” [pressuposto que o aprendiz nada sabe e o mestre é detentor do saber], onde entende-se que o ensino só acontece por meio do mestre explicador, que coloca-se como único detentor de um saber absoluto.

O segundo aspecto que parece-nos possível aproximar o pensamento de Freire e ao de Rancière, é a necessidade que ambos apresentam, de uma prática educativa empoderadora que reivindique a emancipação como caminho para aprender e a igualdade como princípio, onde existam sujeitos comprometidos com ensinar e aprender, voltados para a criticidade e reflexividade.

Embora em uma análise mais apurada, e que priorize os distanciamentos entres ambos pensadores, perceba-se elementos que permitam diferenciar a proposta de Freire em relação a proposta de Rancière, é possível destacar que, ambos aproximam-se daqueles elementos que julgamos mais importantes em uma prática educacional emancipatória, a saber - a educação como ferramenta de empoderamento (social e/ou intelectual); o ensino centrado no aprendiz, visando autonomia intelectual com alcance social; a aprendizagem significativa que

possibilite ao estudante agir no mundo e de reagir frente ao conhecimento pronto.

Nesse sentido, tais aproximações, permite-nos pensar que um Ensino de Filosofia que pretenda superar as mazelas do ensino tradicional, necessita ser instigador do filosofar e do agir filosófico, ou seja, em um mesmo processo existencial, pensar o que vive e viver o que pensa. O envolvimento com a Filosofia é um encontro consigo mesmo enquanto, do pensar e do agir coerentemente, estimulando o estudante a pensar para construir um sentido existencial.

## II - O MESTRE IGNORANTE: UMA PROPOSTA DIDÁTICO-FILOSÓFICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

A obra, “*O mestre Ignorante*”, de autoria do filósofo francês Jacques Rancière (1940), traz a história do professor Jacotot, que viveu entre os séculos XVIII e XIX, onde diante de uma situação pedagógica inédita, é levado a romper com todas as pressuposições existentes sobre as condições basilares do ato de ensinar.

De modo mais específico, a proposta em trazer o livro supracitado como referência teórica da presente pesquisa, ocorre em razão de que, a obra de Rancière é provocativa, no sentido, de se repensar práticas educativas que parecem excessivamente estabelecidas, trazendo problematizações sobre o princípio explicador, dominante na prática do professor e no percurso histórico da educação.

Rancière, fazendo referência à experiência de Jacotot, postula novas relações entre o mestre e o aprendiz por meio do princípio de igualdade, vislumbrando a possibilidade de práticas educativas emancipatórias, que possam favorecer o Ensino de Filosofia na pretensão de ser filosófico com vistas à autonomia intelectual do estudante.

### 2.1. A experiência de Joseph Jacotot: a postura emancipatória do mestre

Exilado na Holanda, Joseph Jacotot vive uma experiência em, 1818, que o faz se deparar com um grande problema: o de ensinar um idioma que não se conhece. No primeiro capítulo, da obra “*O mestre ignorante*”, Rancière relata que Jacotot recebeu um convite pelo rei dos Países Baixos para ensinar o Francês na Universidade de Louvain. Naquela inusitada experiência, assim como muitos professores, Jacotot acreditava que a função do mestre constituía-se em transmitir conhecimentos e que “o ato essencial do mestre é explicar” (RANCIÈRE, 2015, p.19). Porém, diante desta dificuldade de comunicabilidade, surgem as questões, como fazer para a concretização da transmissão e produção de conhecimentos? Como ensinar sem a explicação?

Diante destas questões pedagógicas, Jacotot encontrou-se na obrigação de buscar nova forma de ensinar, e o resultado dessa experiência o fez repensar não só a sua prática de ensino, mas o seu próprio conceito sobre o que é “ensinar”.

Jacotot, precisava encontrar um ponto em comum. Então, descobriu que em Bruxelas, nesse período, havia sido publicada uma edição bilingue do *livro Telêmaco*<sup>2</sup> de Fénelon então, utilizando-se dessa obra, propôs aos seus aprendizes, por intermédio de um intérprete, que os mesmos lessem o livro e exercitassem o francês. Ao fim de um período, percebeu-se que de forma surpreendente os “alunos, abandonados a si mesmos, se haviam saído tão bem dessa difícil situação quanto o fariam muitos franceses!” (RANCIÈRE, 2015, p.18-19).

Surge então, dessa experiência, os primeiros questionamentos, a saber: Como os estudantes conseguiram aprender sem o ato explicativo do mestre? Jacotot nos fornece a resposta: “[...] pode-se ensinar o que se ignora, desde que se emancipe o aluno [...]” (RANCIÈRE, 2015, p.34).

Nesse momento, Jacotot, através de seu experimento, permite extrair o conceito de emancipação que seria, “[...] o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade.” (RANCIÈRE, 2015, p. 32).

Nesse sentido, o exercício de emancipar o aprendiz é levar “[...] uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento” (RANCIÈRE, 2015, p.11). Na emancipação, não existe a relação de dependência do estudante em relação ao professor, da mesma forma que não existe um atrelamento cognitivo, mas um relacionamento de igualdade, onde se possa “[...] verificar a igualdade de inteligências” (RANCIÈRE, 2015, p.11).

A experiência vivenciada por Jacotot assemelha-se aos problemas enfrentados no Ensino de Filosofia no ensino médio, ou seja, o problema de como ensinar. Assim como os estudantes ignoravam o francês, no sentido de desconhecimento, a Filosofia constitui-se como uma linguagem desconhecida e ignorada pelos estudantes.

Da mesma forma, sobre o modelo de ensinar, Jacotot acreditava, assim como muitos professores continuam acreditando, que o melhor método para

---

<sup>2</sup> Obra que trata das [...] aventuras de Telêmaco, foi escrita pelo bispo François Salignac de la Mothe Fénelon (1651-1715), no final do século XVII, com a finalidade de educar o Duque de Borgonha, neto de Luís XIV, segundo nome na linha de sucessão. A ideia básica do texto literário de Fénelon vem do quarto livro da *Odisséia* de Homero: cansado de esperar a volta do pai e preocupado com os perigos que ameaçam sua ilha, Telêmaco decide sair ao encontro de Ulisses. Brito, Tarsilla Couto de. As aventuras de Telêmaco: história crítica e releituras. 2009. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/criacaoocritica/article/view/46770>. Acesso em 25 Jun. 2019.

ensinar seria a explicação, em que o professor fala e o estudante só ouve.

A dificuldade na comunicação levou Jacotot a pensar em outras configurações de ensino, conduzindo-o a uma reflexão radical sobre o "ensinar", e que da mesma forma somos motivados, de maneira ousada e radical, a pensar sobre a prática do Ensino de Filosofia, entendendo que a dificuldade na compreensão da língua, pelos estudantes de Jacotot, pode ser comparada a dificuldade dos estudantes do ensino médio em relação à linguagem filosófica.

Diante da constatação dos limites do ensino tradicional e da necessidade da comunicabilidade com o estudante, levantam-se as seguintes questões: Como ensinar sem explicar? Como ensinar a linguagem filosófica para os estudantes do ensino médio? Como o estudante pode aprender, sem que para isso, a Filosofia perca suas especificidades? Como ensinar Filosofia sem perder o elemento ativo e não cair em uma mera transmissão de conteúdos descontextualizados?

Jacotot, frente às restrições do método tradicional, ao fazer o uso do "livro" como elemento comum, permitiu que os estudantes usassem a própria inteligência: vendo, lendo e escrevendo, logo, exercitando a autonomia, possibilitou a estes, a emancipação. Percebe-se que, ao motivar os estudantes, criando uma situação de autonomia, Jacotot tornou o aprender livre, porém, não sem a reivindicação de que aprendessem. "Os alunos aprenderam por si, porém, não sem mestre" (RANCIÈRE, 2015, p. 24).

Nesse caso, será que o Ensino de Filosofia não teria esse papel? Emancipar o estudante, entendendo que o mesmo deve ser percebido como sujeito ativo no processo de aprendizagem, desenvolvendo a autonomia reflexiva e consequentemente o pensamento crítico da realidade que o cerca.

Ressalta-se que, somente é possível emancipar se o sujeito que emancipa, também for emancipado, constituindo isto, no reconhecimento de si e do outros como seres de igual inteligência, ou seja, as mesmas capacidades de aprender.

Portanto, o professor só criará condições de emancipação e, consequentemente, emancipará o estudante, se percebê-lo como sujeito da aprendizagem, com capacidade de pensar, de refletir, de empregar a inteligência no ato de aprender, aptidão que é comum a todo e qualquer ser humano. Pois, ser emancipado é "conhecer-se a si mesmo como viajante do espírito, semelhante a todos os outros viajantes, como sujeito intelectual que participa da potência comum dos seres intelectuais" (RANCIÈRE, 2015, p. 45).



## 2.2. O saber sujeito e a subjetividade emancipada

Ao tratar da capacidade de aprender em ato, que deve fundar toda prática de ensino, o autor do livro *“O mestre ignorante”* afirma que “não se trata de uma questão de método, no sentido de formas particulares de aprendizagem, trata-se de uma questão propriamente filosófica [...]” (RANCIÈRE, 2015, p.12). Esta é eminentemente filosófica por questionar o imperativo da explicação, ou seja, se o sentido da lógica explicadora é o de pôr o outro em uma situação de igualdade ou desigualdade. Trata-se, portanto, da atitude do mestre em examinar a si mesmo, pondo em questão a razão e o modo com que ensinamos, podendo, nesse sentido, ser aplicável a qualquer componente curricular, inclusive ao Ensino de Filosofia.

Dar uma explicação, embrutece quando explica-se por crer que o aprendiz não consegue aprender sozinho, bem como pode emancipar, se ela tiver um caráter de troca de pontos de vista. “O velho não embrutece os alunos ao fazê-los soletrar, mas ao dizer-lhes que não podem soletrar sozinhos”. (Idem, p.26)

O princípio da igualdade emancipa, independente do procedimento, método ou lição e o mestre que deseja emancipar interroga o aprendiz a maneira dos homens, e não à maneira dos sábios, justamente por crer na igualdade presente entre eles. No entanto, só emancipa um homem aquele que é emancipado.

Contudo, precisamos esclarecer que ao tomarmos por base o conceito de igualdade de inteligências, admite-se a igualdade da capacidade de pensar e não o conteúdo pensante, ou seja, o que resulta dessa capacidade em ato.

A grande diferença da perspectiva de Jacotot, em relação a um sistema escolar de massa, é que a prática do ensinar não dá-se mais pela explicação, onde o professor transmite seus conhecimentos e verifica se o estudante entendeu. O modelo pedagógico tradicional parte do princípio de que o professor é o detentor e o transmissor do conhecimento. Ele é considerado um ser onipotente que possui o saber e o estudante uma tábula rasa, desprovido de qualquer conteúdo.

A essa prática do embrutecimento, pautada na lógica da explicação, Rancière se opôs ao propor a pedagogia da emancipação, pela lógica da animação da inteligência. Isto é, o mestre que utiliza-se de uma determinada ação de alinhamento para estimular o estudante a querer conhecer, não permitindo submissão da emancipação à autoridade de um outro, que nesse momento, é visto como igual ao estudante.

Em contrapartida, a consciência embrutecida resulta na reificação de si

mesmo, enquanto um ser impossibilitado de pensar e conhecer, por si. Este problema arraiga numa falta da consciência de si enquanto ser que pensa, que levanta a seguinte questão: como retomar essa consciência de si? A resposta Rancièriana é enfática a este respeito, pela “[...] emancipação, a tomada de consciência por todos os homens da sua natureza de sujeito intelectual, [...]” (RANCIÈRE, 2015, p. 42).

Quando Rancière, por meio de seu conceito de emancipação intelectual, aborda sobre o aprendiz emancipado, apresenta um sujeito que assume a consciência da sua habilidade mais primitiva, a capacidade de aprender. E esse aprender é livre, levando nesse sentido, Rancière afirmar:

O animal humano aprende todas as coisas como começou por aprender a língua materna, como aprendeu a aventurar-se na floresta das coisas e dos signos que o rodeiam, para assim tomar lugar entre os humanos; observando e comparando uma coisa com outra, um signo com um fato, um signo com outro signo (RANCIÈRE, 2015, p.18).

O aprendiz emancipado é, antes de tudo, o espectador de si mesmo, é aquele que, a consciência de si é dada de imediato, ele não permite-se duvidar por um instante da experiência de si enquanto ser pensante. Da mesma forma, o mestre emancipador não explica, mas ensina, tornando possível à emancipação de uma inteligência, ao ensinar sem explicar.

Rancière argumenta que na “proposta de Jacotot”, os aprendizes não eram dirigidos segundo o princípio da desigualdade ou inferioridade intelectual. Jacotot deixou-os entregues a sua própria inteligência a fim de que se emancipassem e tentassem trilhar seus próprios caminhos. Ele não se valeu de um método específico para conduzir os educandos.

Ele confiou na liberdade de escolha de cada aprendiz. Com esse entendimento, Rancière argumenta que, para um mestre gerar as condições de emancipação do educando, faz-se necessário que ele posicione-se como um provocador da emancipação e não como alguém detentor de uma formação específica, cujo papel é guiar outra inteligência.

Nesse sentido, oportunizar aos estudantes condições e estímulos para a vontade de aprender, com vistas à emancipação intelectual, torna-se possível por

meio de uma prática educativa fundamentada no ensino Panecástico<sup>3</sup>, pautado no princípio de que “tudo está em tudo” e de que todos têm uma inteligência a serviço da vontade.

Sobre essa postura do mestre emancipador, Murta (2010) diz que seu papel

[...] é o de ser um animador da inteligência e um incentivador da aprendizagem e do pensamento. Sua atividade é, então, centrada no acompanhamento e na gestão de aprendizagem. O professor passa a ter o papel de orientador. Por sua vez, o ensino não é centrado no professor e a aprendizagem é centrada no aluno. (p. 36)

Nessa perspectiva, o mestre não mantém-se distante, mas próximo do estudante e ao invés de cultivar apenas a faculdade da memória, cultiva-se a inteligência, o gosto e a imaginação. “O aluno deve ver tudo por ele mesmo, comparar incessantemente e sempre responder à tríplice questão: o que vê? O que pensas disso? O que fazes com isso? E, assim, até o infinito” (RANCIÈRE, 2015, p. 44). Como observa Rancière (2015), “o conhecimento nasce da interrogação: quem desconhece essa simples evidência dificilmente estará em condições de prestar contas daquilo que aprendeu” (p. 49).

Porém, no método tradicional, situação em que encontra-se a Filosofia atualmente no ensino médio, o professor é aquele que define como será o processo de aprendizagem do estudante, se manifestando na forma de planejamento rígido e na organização inflexível das estratégias de determinado conteúdo.

Tradicionalmente, o modelo especificado é algo aceito naturalmente nas instituições modernas de ensino e, conseqüentemente, bem aceito pela sociedade. Tal modelo, só admite que o estudante atinja o resultado esperado através da transmissão dos conteúdos, condicionando-o pela explicação,

Aquele, contudo, que foi explicado investirá sua inteligência em um trabalho do luto: compreender significa, para ele, compreender que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem. [...] O mestre é vigilante e paciente. Ele notará quando a criança já não estiver entendendo, e a recolocará no bom caminho, por meio de uma re-explicação. Assim, a criança adquire uma nova inteligência — a das explicações do

---

<sup>3</sup> É um método fundamentado na filosofia Panecástica, criada pelo próprio Jacotot, e busca o todo da inteligência humana em cada manifestação intelectual, afirmando que todas as inteligências são iguais.

mestre. (RANCIÈRE, 2015, p. 21).

Evidencia-se que, no ato explicativo, há uma relação de dependência ao tentar promover a compreensão, e que, o aprender do estudante, não pode se dar sem a presença do professor explicador. Nesse caso, a explicação é um "mito da pedagogia", que busca sempre aperfeiçoar-se a fim de fazer compreender, promovendo assim a dependência e a incapacidade do aprendiz, ou seja, "o embrutecimento" (RANCIÈRE, 2015, p. 20).

O ensino emancipador não ocorre por meio de um método específico, no sentido de criar um modelo único como medida e procedimento didático para aprender-se. Na obra, "O mestre ignorante", Rancière chama de "Ensino Universal" esse ensino, que coloca o estudante como sujeito ativo na edificação do conhecimento. Logo, o estudante pode aprender pelo exercício de sua inteligência, sem explicação, usando sua capacidade de apreensão e juízo, exercitando todo seu potencial racional, nas múltiplas situações de aprendizagem, que pode ser exemplificada quando Rancière cita importantes nomes que utilizaram-se desta forma de aprender, como foi o caso de,

[...] Demóstenes, que copiou oito vezes Tucídides, Hooft, que leu cinquenta e duas vezes Tácito, Sêneca, que recomenda a leitura sempre renovada de um mesmo livro, Haydn, que repetiu indefinidamente seis sonatas de Bach, Miguelangelo, sempre ocupado em refazer o mesmo torsos [...] (RANCIÈRE, 2015, p. 37)

Ressalta-se, que mesmo sem a imposição do que deve-se aprender pelo estudante, o mestre precisa monitorar as situações de aprendizagem com uma prática estimuladora da inteligência que sempre estará presente no questionamento, ou seja, não deve-se portar com respostas acabadas, porém, como aquele que exige empenho do aluno na busca de respostas, justificando a utilização da sua capacidade de ser pensante, pois, "toda a prática do Ensino Universal se resume na questão: o que pensas disso? Todo seu poder está na consciência da emancipação que ela atualiza no mestre, e suscita no aluno" (RANCIÈRE, 2015, p. 47).

Nesse sentido, um Ensino de Filosofia que tenha intenção de ser filosófico, potencializador de autonomia reflexiva e de um pensar por si, não deve comportar a rigidez de métodos e técnicas de ensino, porque pensar autonomamente não

aprende-se em um manual de filosofia ou com receitas pedagógicas, ele é estimulado e promovido.

### **2.3. A possibilidade do ensino emancipador na instituição educacional**

A questão da relação entre a prática emancipatória e a institucionalização é naturalmente complexa, pois, uma atmosfera onde as inteligências vivenciam uma mesma regra (programas, currículos e métodos), faz com que o sujeito perca seu protagonismo e o livre exercício do pensar, transformando cada uma das inteligências numa massa uniforme desprovida de um pensamento próprio.

Para Rancière, como já vimos, um ensino que se pretende emancipador, não pode estabelecer a igualdade das inteligências como objetivo educacional, pois se assim o for, partirá do princípio de que os sujeitos não possuem igual inteligência, ou, que uns sabem mais que os outros. A igualdade de inteligência precisa ser princípio da prática educativa, ou seja, não algo resultante da experiência da aprendizagem, mais aquilo que é condição para tal experiência.

Rancière acredita que, a instituição escolar, por confiar em princípios pré-estabelecidos sobre a incapacidade do estudante, não é capaz de constituir sujeitos emancipados, gerando assim, “[...] a necessidade de supor que alguns são incapazes de compreender por si mesmos, para que a explicação não se torne desnecessária [...]” (KOHAN, 2007, p.190). Sendo assim, como consequência, o Ensino de Filosofia institucionalizado, ficaria impossibilitado, na pretensa intenção de formar aprendizes emancipados, como acredita o autor da obra “O mestre ignorante”, tendo em vista que estes estabelecimentos partem do princípio da desigualdade e assim acabam por legitimá-la.

É verificável, que na instituição escolar, o ensino acaba sendo a de transmissão de conhecimento de uma inteligência superior às inteligências inferiores, e aprender é a designação que se dá ao procedimento de condução e direcionamento por essa mesma inteligência, que visa a erguer as inteligências inferiores a um nível superior.

Nessa perspectiva, a crítica à instituição escolar e a desconfiança de seu poder em emancipar, é legítima, pois o embrutecimento se encontra manifesto em currículos engessados e pedagogias complacentes com as exigências mercadológicas, onde a preocupação com a formação autônoma do espírito humano

cede terreno à instrução técnico-científica e apressada, extremamente bem aceita no ensino médio.

Certamente que aprender de forma emancipatória nesse ambiente se torna impossível, no mínimo, impraticável. Pois, trata-se, de um espaço pedagógico onde as obrigações de aprendizagens estão vinculadas a uma memorização dos conhecimentos considerados como verdades absolutas, e não do conhecimento ativo.

Então surge a problemática, a saber - como possibilitar uma legítima experiência filosófica ao aprendiz, uma vez, que as práticas educativas nas instituições formais de educação em sua maioria são embrutecedoras?

Para responder o questionamento levantado acima, e defender o possível Ensino de Filosofia eminentemente filosófico em uma instituição escolar, propõe-se um encontro entre estudante e professor, um encontro entre de inteligências iguais e servidas por uma vontade, a criação de um lugar em comum entre o mestre e o aprendiz, onde haja um empenho mútuo, principalmente por parte dos estudantes, e assim, o estímulo à vontade, como aspiração ao conhecimento, a busca do saber.

Desta maneira, não projeta-se um ensino como integrante de uma instituição (apesar de fazer parte dela), portanto, condizente com os valores, normas e princípios do sistema em que está inserida, mas um ensino que vise a transgressão pedagógica do mesmo, que não se enquadre na atual da educação - a de ensinar sob o princípio da desigualdade -, pois, assim como Jacotot, pretende-se promover um Ensino de Filosofia onde mestres e aprendizes serão os autores do processo de ensino-aprendizagem, onde o saber filosófico não seja hierarquizado, mas sim construído e pensado dialogicamente, entre iguais.

Os aprendizes de Jacotot, na relação com ele, não estão presos a uma instituição (universidade) formal, pois havia uma busca do conhecimento pelo conhecimento, isto é, um espaço alternativo de produção do conhecimento, nesse caso, relacionando isso com o Ensino de Filosofia, faz-se necessário promover um espaço filosófico no espaço educacional formal.

O surgimento desse espaço filosófico, decorre de uma prática educativa genuinamente centrada na emancipação do aprendiz, que é potencializada quando o mestre organiza situações de aprendizagens, capaz de transpor as regras impostas pela instituição escolar, não pretendendo transmitir saberes, mas sim construí-los, interrogá-los e superá-los.

O Ensino de Filosofia no ensino médio, nessa perspectiva, torna-se um fundamental exercício filosófico, com objetivo de garantir aos estudantes meios para a emancipação intelectual. Sendo assim, valendo-se de uma postura filosófica cujos conhecimentos filosóficos tendem a serem vivenciados, contextualizados aos problemas e situações reais dos estudantes, estes, são sensibilizados e afetados, tornando então, a Filosofia um saber usual, experimentável.

Nesse sentido, a presença da igualdade nas relações dos indivíduos com o conhecimento no espaço da escola, torna-se imprescindível, não “[...] como resultado a ser atingido. Ela deve sempre ser colocada antes.” (RANCIÈRE, 2015, p. 11).

A igualdade se presentifica de forma a promover a emancipação intelectual do estudante, na medida em que a busca que tem por base o pressuposto de que são iguais as inteligências dos sujeitos envolvidos na prática educativa. Um mestre pode ensinar o que ignora e, nesse movimento, emancipa, pois não apresenta um modelo prévio com relação a este saber. Mestre e aprendiz o ignoram, e com isso, pode o aprendiz se aproximar deste saber, no nosso caso, o filosófico, partindo do mesmo ponto que o mestre, uma vez que,

Ensinar o que se ignora é simplesmente questionar sobre tudo que se ignora. Não é preciso nenhuma ciência para fazer tais perguntas. O ignorante pode tudo perguntar, e somente suas questões serão, para o viajante do país dos signos, questões verdadeiras, a exigir o exercício autônomo de sua inteligência. (RANCIÈRE, 2015, p. 53)

É justamente nessa relação de não saber é que, para Rancière, está a assentada possibilidade de emancipação.

O Ensino de Filosofia compreendido na concepção rancieriana, deve mover-se como alargamento intelectual, que consiste em conduzir o ser humano, do processo educativo tradicional tecnicizado para uma postura que envolva o perfil da reflexão radicalizada, rigorosa e globalizante.

O próprio mestre que perfila-se na ótica rancieriana, deve buscar de modo mais perseverante uma postura emancipatória, que implica em não deixar o seu agir se enredar à racionalidade instrumental, que é uma das características da sociedade. Assim, a igualdade entre as inteligências depende da ação dos homens que individualmente ou em coletivo aventuram-se a verificá-la.

### **III – A AULA DE FILOSOFIA COMO OFICINA DE EMANCIPAÇÃO**

Desenvolvida a investigação teórica que fundamenta a prática das oficinas filosóficas neste trabalho, daremos continuidade no intuito de decrescever a prática educativa, baseando-se nas vivências oriundas da sala de aula, que unidas ao referencial teórico, nos permitirão fazer considerações significativas sobre a proposta do Ensino de Filosofia emancipatório, defendido na presente pesquisa.

#### **3.1. Lócus, sujeitos participantes**

A presente pesquisa/intervenção realizou-se no Colégio Estadual "Joaquim Gomes Crespo", no município de São Francisco de Itabapuna-RJ, com duas turmas de 3ª série, do Ensino Médio Regular, sendo denominadas de turma 3001 e turma 3002.

As atividades desenvolveram-se no 2º bimestre do ano de 2019, compreendido pelos meses de Maio à Julho, com um total de 12 (doze) aulas de 50 (cinquenta) minutos, por meio de oficinas filosóficas.

Os sujeitos participantes das oficinas são provenientes de uma classe sócio-econômica cultural diversificada, de famílias que possuem uma condição de vida relativa e que, na maioria, possuem dificuldades de aprendizagem. São alunos, filhos de microempresários e da classe trabalhadora, cujos pais permanecem a maior parte do dia fora de casa trabalhando como empregados em lojas, casas de família, em trabalhos sazonais como bóias-frias na zona rural, cortadores de cana, pedreiros, garis, empregadas domésticas, etc. São caracterizados, culturalmente pelas matrizes africana e europeia, e, alguns são de orientação homoafetiva, portadores de necessidades especiais e na sua totalidade são participantes de três tradições religiosas, a saber: evangélicos, católicos e candomblesistas (P.P.P. E.E.B. Joaquim Gomes Crespo, 2018. p. 19).

Os estudantes da turma 3001 e 3002 que atuaram na pesquisa/intervenção eram da faixa etária média de 16 (dezesseis) e 18 (dezoito) anos, num total de 51 (cinquenta e um) estudantes, sendo 26 (vinte e seis) do sexo feminino e 25 (vinte e cinco) do sexo masculino. A escolha dessas turmas deu-se em razão da experiência que os mesmos possuíam por serem turmas finalísticas e possuírem como característica marcante, a diversidade humana.



## **3.2. Percurso Metodológico**

Neste item pretende-se dar visibilidade aos caminhos metodológicos que conduziram essa investigação. Os procedimentos metodológicos objetivarão compreender de que modo uma prática emancipatória nas aulas de filosofia, pode contribuir para a autonomia intelectual dos alunos no ensino médio.

### **3.2.1. Da Abordagem**

A presente investigação caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, visto que essa perspectiva metodológica surge em oposição àquelas que buscam simplesmente a quantificação. A abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2003, p.26).

Segundo Ludke e André (1986), nessa abordagem de pesquisa, os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, propiciando um contato direto entre pesquisador e objeto de estudo. Os dados coletados são ricos em descrições de pessoas, de situações, de fatos, enfim, de tudo que for considerado importante para a pesquisa.

A relevância dessa abordagem pode ser percebida pelas características apresentadas por Ludke e André (1986), que são: 1) Tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2) Os dados coletados são predominantemente descritivos. 3) A preocupação como processo é maior que com o produto; 4) O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; 5) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

### **3.2.2. Dos Procedimentos Técnicos**

Entre as abordagens que a pesquisa qualitativa pode assumir, acredita-se que a Pesquisa Participante é a que mais caracteriza-se com a pesquisa em questão, pela busca de respostas da problemática em envolvida: o emprego de uma

proposta de Ensino de Filosofia na perspectiva emancipatória, com vista ao desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes.

Essa modalidade de pesquisa, como o próprio nome sugere, permite a participação tanto do pesquisador quanto dos sujeitos que fazem parte da pesquisa.

Segundo Brandão (1999),

A comunidade tem um acúmulo de experiências vividas e de conhecimentos; existe, portanto, um saber popular que deve servir de base para qualquer atividade de investigação em benefício dela. É a comunidade que deve ser o sujeito da investigação sobre sua própria realidade [...] A pesquisa participante é um processo permanente de investigação e ação. A ação cria necessidade de investigação [...]. (p. 169)

Com isso, nessa abordagem de pesquisa, busca-se envolver os sujeitos (professor e estudante) da investigação no estudo da problemática a ser investigada, procurando identificar as origens do problema e construir coletivamente possíveis soluções.

### 3.2.3. Das Técnicas/instrumentos de coleta de dados

O instrumento adotado para a coleta de dados foi à **observação participante**. Segundo Ludke e André (1986), a observação é um dos instrumentos básicos de coleta dos dados na investigação qualitativa. Vejamos como Minayo (2013) entende esse conceito:

Definimos observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente. (p. 70)

Essa definição de observação participante esclarece o papel do observador durante a investigação, admitindo-o como parte do contexto pesquisado e como modificador desse ambiente. As características dessa observação evidenciam sua

relevância em uma pesquisa de abordagem participante, visto que, como foi definido anteriormente, esse enfoque investigativo tem como objetivo promover a participação da comunidade na análise de sua realidade, para benefício dos participantes da investigação.

Segundo Vianna (2007), “a observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação não há ciência” (p.12). Esse autor acrescenta ainda que:

A observação participante deve ser entendida como um processo: o pesquisador deve ser cada vez mais um participante e obter acesso ao campo de atuação e às pessoas. A observação deve aos poucos se tornar cada vez mais concreta e centrada em aspectos que são essenciais para responder as questões da pesquisa. (VIANNA, 2007, p. 52)

**Roteiro de observação:** O roteiro de observação foi organizado em quatro eixos norteadores que objetivavam:

- ✓ Evidenciar as características marcantes na prática pedagógica em sala de aula: professor como mediador, problematizador, orientador, estimulador, encaminhador da aprendizagem, autoritário;
- ✓ Identificar a utilização de exemplos práticos e atividades que envolvam questões existenciais, presentes no cotidiano dos alunos e nos conteúdos;
- ✓ Verificar a produção do conhecimento filosófico em sala de aula tendo como característica a problematização, a cooperação, o protagonismo e personalização da aprendizagem;
- ✓ Identificar práticas emancipatórias nas atuações dos participantes nas oficinas.

### 3.3. Considerações sobre a diversidade no contexto das oficinas

Considerando que a escola pública é um espaço de encontro das diversidades, as oficinas procuraram garantir o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que adotando a educação como parte fundamental dos Direitos Humanos e fundamentando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio,

[...] chama a atenção para a necessidade de se implementar processos educacionais que promovam a cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o reconhecimento e a valorização da diversidade étnica e cultural, de identidade de gênero, de orientação sexual, religiosa, dentre outras, enquanto formas de combate ao preconceito e à discriminação.

No caso da realização das oficinas filosóficas, atentou-se para a **questão da Diversidade religiosa**, considerando que a liberdade religiosa é um dos direitos fundamentais da humanidade, como afirma a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) em seu art. XVIII:

Toda pessoa tem o direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou particular. (NACÕES UNIDAS, 1948.)

Outra questão considerada nas oficinas foi à **questão de gênero**. A ideia de gênero aqui pontuada, não está relacionada somente ao sexo feminino ou masculino, pois atualmente abrange também outras formas culturais de construção de sexualidade humana, como os LGBTs<sup>4</sup>, vistos muitas vezes com desprezo,

---

<sup>4</sup> LGBT é uma sigla que compreende todos os indivíduos que em nossa sociedade são classificados como homossexuais, ou seja, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros. A sigla além de se referir a todos que diferem da orientação heterossexual é também um movimento que luta pelos direitos desses grupos sociais, contra a discriminação, o preconceito e a homofobia. Disponível em: <https://www.significadosbr.com.br/lgbt>. Acesso em 02 de Jun/2019.

estigmas, estereótipos e preconceitos, ferindo um dos princípios da educação em Direitos Humanos<sup>5</sup>, a “Igualdade de direitos” quando diz:

O respeito à dignidade humana, devendo existir em qualquer tempo e lugar, diz respeito à necessária condição de igualdade na orientação das relações entre os seres humanos. O princípio da igualdade de direitos está ligado, portanto, à ampliação de direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais a todos os cidadãos e cidadãs, com vistas a sua universalidade, sem distinção de cor, credo, nacionalidade, orientação sexual, biopsicossocial e local de moradia. (2012, p. 33)

Contemplou-se também, a **questão étnico-racial**, pois evidencia-se a presença de um preconceito camuflado e inconsciente no dia-a-dia escolar, demonstrado em frases como: “pessoa de cor”, “a coisa tá preta”, “olha o cabelo dela”, “olha a cor do fulano”, “tem o pezinho na senzala”, “serviço de preto”, etc.

Ao considerar que a escola é responsável por trabalhar no sentido de promover a inclusão e a cidadania de todos os alunos, visando contribuir para a eliminação de todo tipo de discriminação, enxergando os seres humanos dotados de capacidades e valorizando-os como pessoas, procurou-se reconhecer as origens culturais dos alunos, em especial, a afrodescendente, marcados por um histórico triste na educação e na sociedade brasileira de discriminação, racismo e preconceito.

Nesse caso, considera-se o que diz as DCNs<sup>6</sup> para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na

---

<sup>5</sup> Parecer CNE/CP n.º 08, de 06 de março de 2012. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União de 30 mai. 2012, p. 33. Seção 1.

<sup>6</sup> BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/CNE, 2004.

sociedade brasileira; mito este que difunde crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para o negro. (2003, p. 5)

Procurou-se atentar para a **questão dos portadores de necessidades Especiais – PNEs**, onde atentou-se para a atual LDB 9.394/96, que assegura aos alunos com necessidades educacionais especiais, em seu artigo 4º, inciso 3 o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, *preferencialmente na rede regular de ensino.*”(GRIFO NOSSO)

Nesse sentido, a escola é a responsável em oportunizar aos estudantes o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, principalmente a escola pública, considerada o local preferencial para a escolarização formal dos alunos com necessidades especiais, tendo como forma de complementação curricular os apoios e serviços especializados.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação, com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Este Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso aos processos formativos formais.

Sendo assim, nas oficinas, observou-se o favorecimento da aprendizagem de todos os estudantes envolvidos no processo formativo, oportunizando o direito de educação para todos, em específico a filosófica, conforme iremos constatar no próximo item.

#### **3.4. Descrições das oficinas filosóficas: os movimentos emancipatórios**

A palavra “oficina”, deriva do latim seu significado, figurativamente, “escola” (FARIA, 1962, p.54), as oficinas filosóficas dentro do contexto educativo, oferece condições para um trabalho educativo que permita a conexão de conhecimentos

conceituais, atitudinais, procedimentais e de práticas sociais.

Oficina é uma forma de construir conhecimento, com ênfase na ação, sem com tudo, abrir mão da base teórica. Cuberes apud Vieira e Volquind (2002), conceitua como sendo “um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto; um caminho com alternativas, com equilíbrazões que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer” (p. 11).

Uma oficina é, pois, uma chance de vivenciar circunstâncias reais e significativas, fundamentada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos de aprendizagem. Nesse sentido, o procedimento na oficina muda o foco clássico da aprendizagem (cognição), incorporando a ação e a reflexão. Em síntese, numa oficina incide na apropriação, na construção e na produção de conhecimentos de ordem teórica e prática, de forma viva e reflexiva. As oficinas filosóficas, nesse aspecto, tendem a sensibilizar os estudantes para o desenvolvimento da compreensão e do compromisso social, político e cultural em relação à sociedade em que estão inseridos.

Nesse sentido, as oficinas filosóficas trazem como traço qualitativo, a possibilidade de espaços de aprendizagem que promovam o diálogo entre os participantes, surgindo um novo tipo de comunicação entre o mestre e aprendiz, onde cada um contribui com suas experiências e conhecimentos.

As autoras Vieira e Volquind (2002), destacam que “a oficina não é somente um lugar para aprender fazendo, mas, sobretudo, para desenvolver o pensar, o sentir, o intercâmbio de ideias, a problematização, o jogo, a investigação, a descoberta e a cooperação” (p. 36). Neste aspecto, entendemos que a oficina filosófica constitui-se uma possibilidade de construção e reconstrução do conhecimento filosófico em suas múltiplas probabilidades de aprender. Principalmente, por trazer consigo múltiplas estratégias do trabalho educativo, e assim, se colocando como uma importante sugestão para ensinar e aprender Filosofia de modo ativo, eficaz, e mediador da aprendizagem filosófica.

Outra observação, é a desmistificação da ideia de que o mestre é a “fonte da verdade” já que também ele torna-se um aprendiz. Como o estudante é o indivíduo organizador de sua aprendizagem, cabe ao docente o papel de orientação no percurso, para que ocorra a superação das barreiras epistemológicas no processo de construção do saber e a efetivação das ações recorrentes do conhecimento

prévio sobre os interesses, as necessidades, os valores dos estudantes.

Vieira (2002), destaca que as oficinas trazem em si a perspectiva de:

[...] abertura de espaços de aprendizado que buscam o diálogo entre os participantes. Na oficina surge um novo tipo de comunicação entre professores e alunos. É formada uma equipe de trabalho, onde cada um contribui com sua experiência. O professor é dirigente, mas também aprendiz. Cabe a ele diagnosticar o que cada participante sabe e promover o ir além do imediato. (p.17).

A oficina, como em qualquer ato pedagógico, implica no planejamento, mas é na execução que ela assume traços diferenciados das propostas centradas no mestre e na transmissibilidade do conhecimento filosófico que se funda no ato explicativo.

Nesta direção, o planejamento e a execução das oficinas desenvolvidas no contexto da presente pesquisa, visam potencializar a experiência emancipatória do pensamento, deflagrando um movimento do pensar que afeta a existência dos estudantes possibilitando mudanças no modo comum de compreender e se relacionar com a heterogeneidade do mundo, ajustando-se às situações-problema expostas pelos participantes, a partir de seus contextos reais.

Se tomarmos então a Filosofia como uma atividade de emancipação, o Ensino de Filosofia foge das propostas de tradicionais de ensino. Nessa perspectiva, a aula adquire um caráter prático, sem, contudo, perder a dimensão estritamente filosófica, indo para além de uma mera transmissibilidade de conteúdos da história da filosofia ou de um mero exercício de habilidades cognitivas supostamente identificadas como Filosofia.

Explorando essa ideia, a aula de Filosofia pode ser vista como que uma oficina de emancipação, um lugar educativo onde o conhecimento filosófico é apreciado, testado e resinificado.

Nessa pegada, as oficinas no contexto desta pesquisa, constituíram-se de três movimentos, a saber - a) Movimento de problematização; b) Movimento de investigação; c) Movimento de aplicação, tendo como temática “O mundo do ser humano”, que traz como foco “A Dimensão Ética”, além de ter como objetivo, [...] *uma análise inicial do saber ético pontuando algumas das suas distintas noções para assim discutir os desafios éticos da sociedade atual (SEEDUC, 2012)*. Ressalta-se, que tal proposta segue uma orientação do currículo mínimo do Estado do Rio de



Janeiro para o segundo Bimestre do ano letivo, conforme em anexo.

Dentro da proposta de ensino da Rede Estadual do Rio de Janeiro, a presença da Filosofia no ensino médio, não significa formar especialistas em Filosofia neste nível de ensino, e sim, aos poucos propiciar aos estudantes, em sala de aula, o contato com o estilo reflexivo da Filosofia, que é indispensável para apreender-se o estilo de abordagem filosófica (o filosofar) de modo significativo.

### **3.4.1. Movimento de problematização: o uso do “Dilema do Bonde”**

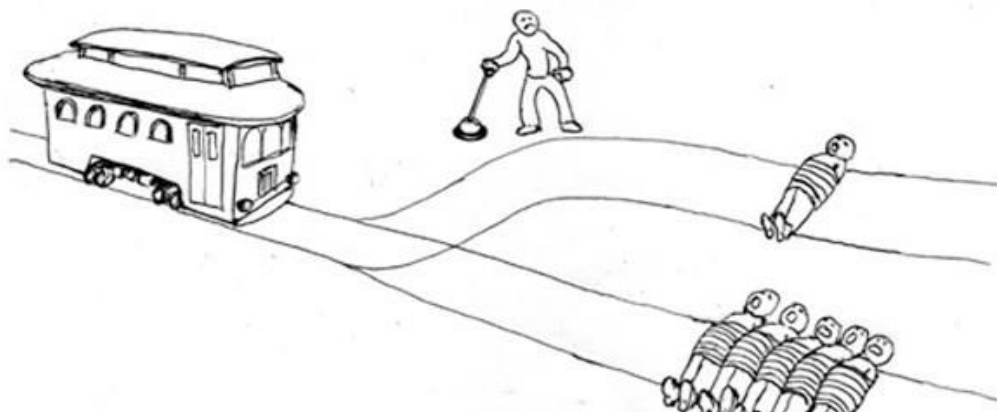
O movimento de problematização correspondeu-se a uma oficina de 02 (duas) aulas, que, objetivou provocar no estudante o espanto, à perplexidade (comum da filosofia) e o envolvimento afetivo ao transformar um tema filosófico em um problema que o motivasse a pensar, trazendo o despertar de seu interesse, tornando o problema por ele gerado, como propriamente seu. Nesse movimento aconselha-se utilizar recursos não filosóficos, como filmes, dilemas, charges, desenhos, jornais, músicas, poemas, etc, pois eles quando bem pensados e aplicados pelo professor, trazem consigo, o contexto cultural dos estudantes.

No caso da presente intervenção, nesse primeiro movimento de aprendizagem, utilizou-se o “dilema moral”. Mas o que é um dilema moral? Para Navas (2009), dilema moral são relatos de situações hipotéticas que apresentam conflitos de valores e a necessidade de decidir ante eles. Para Christensen e Gomila (2012), um dilema moral é uma história curta que gera conflitos morais, aonde o indivíduo é conduzido em direções opostas devido a razões morais adversárias. Estas razões podem atender interesses pessoais contra pactos sociais e obrigações opostas, serem conflitantes em relação a valores que apresentem duas probabilidades de ação com efeitos distintos.

Aplicou-se para os estudantes de todas as turmas envolvidas, o dilema do “bonde”, que tem o seguinte enredo:

*“Imagine o seguinte cenário: um bonde desgovernado segue velozmente pelos trilhos de uma ferrovia em direção a cinco pessoas imóveis. Você, por sua vez, encontra-se ao lado de uma alavanca que, caso ativada, desviaria o bonde em rota de colisão para um trilho adjacente. Você nota, todavia, que outro indivíduo está parado no trilho alternativo. Com isso em vista, duas opções apresentam-se: (A) você poderia abster-se de fazer qualquer coisa e*

*deixar que o bonde passe por cima e mate as cinco pessoas do primeiro trilho; ou (B) poderia puxar a alavanca e alterar o curso do veículo para o trilho secundário onde ele irá atropelar e trucidar apenas o outro sujeito. Qual seria a sua decisão?*<sup>7</sup>



O experimento de pensamento conhecido como ‘dilema do bonde’ (“trolley problem”, em Inglês) foi originalmente esboçado pela filósofa britânica Philippa Foot (1920 – 2010) em um artigo publicado na década de sessenta<sup>8</sup>. O dilema do bonde tornou-se popularizado com as discussões filosóficas na década de 80 com Judith Thomson<sup>9</sup>, a qual ampliou o cenário através de novas reformulações.

Aos estudantes, disponibilizou-se textos contendo o referido dilema, solicitando que os mesmos refletissem e elaborassem uma resposta de forma livre, porém, com justificativas (critérios usados por eles), para posteriormente fazerem uma exposição em sala de aula. Esse momento da reflexão segundo Semenova (1996) “[...] consiste na descoberta, por parte do sujeito, das razões de suas ações e de sua correspondência com as condições do problema” (p.166).

Foi permitido que para a formulação da resposta, os estudantes pudessem organizar-se em pequenos grupos (variando de turma para turma), admitindo assim, a cooperação no processo de sensibilização e problematização do tema em questão.

Após o momento de reflexão que durou em torno de 30 minutos, os estudantes organizaram-se em um grande círculo em sala de aula e fizeram a

7

Disponível

em:

[https://www.google.com/search?q=dilema+do+bonde&source=lmns&bih=700&biw=1440&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwjtpNzAiNjsAhXjMLkGHbCmAr0Q\\_AUoAHoECAEQAA](https://www.google.com/search?q=dilema+do+bonde&source=lmns&bih=700&biw=1440&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwjtpNzAiNjsAhXjMLkGHbCmAr0Q_AUoAHoECAEQAA). Acesso e 25 de Jul/2020.

<sup>8</sup> FOOT, P. The Problem of Abortion and the Doctrine of the Double Effect in Virtues and Vices. In: Oxford Review, n. 5, 1967.

<sup>9</sup> THOMSON, J. J. Killing, Letting Die, and the Trolley Problem. In: The Monist, v. 59, n. 2, 1976, p. 204-217. THOMSON, J. J. The Trolley Problem. In: Yale Law Journal, v. 94, n. 6, 1985, p. 1395-1415.

exposição ordenada, com a interação feita por meio de objeções e acréscimos de outros colegas, culminado, assim, em uma discussão, isso em decorrência, do fato, de que as turmas finalistas do ensino médio, já possuem contatos consideráveis com conhecimento filosófico nos dois primeiros anos desse nível de ensino.

Nesse movimento de problematização, procurou-se não censurá-los e nem impor qualquer visão, atentou-se, apenas deixá-los se expressarem livremente, questionando-os apenas “[...] à tríplice questão: o que vêes? o que pensas disso? o que fazes com isso? [...] (RANCÈRE, 2015, p. 44)”, para explorar os critérios usados pelos mesmos.

As respostas frente ao dilema foram as mais diversas possíveis, a saber, algumas abaixo, juntamente com as imagens desse momento:

**Figura 01 – Exposição do ponto de vista dos alunos sobre o “dilema do bonde” (3001)**



**Fonte: Arquivo do autor (2019)**

**Aluno 01 (3001)** - *“Nosso grupo pensou, pensou e depois de muita discussão, decidimos que nós puxaríamos a alavanca e deixaria uma pessoa morrer, mais vale cinco pessoas vivas, afinal, não há resposta certa ou errada, existem motivos diferenciados”.*

**Aluno 02 (3001)** - *“Puxaria a alavanca, vida por vida, melhor cinco do que uma”.*

**Aluno 03 (3001)** - *“Não puxaria, deixaria os cinco morrerem, não gostaria de decidir a morte de alguém, vida é vida e independe da quantidade”.*

**Aluno 04 (3001)** - *“Nosso trio, ainda não tem uma opinião sobre isso, estamos indecisos, esperamos que ao final das aulas de filosofia desse bimestre, nós consigamos*

*pensar em alguma resposta”.*

**Figura 02 – Exposição do ponto de vista dos alunos sobre o “dilema do bonde” (3002)**



**Fonte: Arquivo do autor (2019)**

**Aluno 01 (3002)** - *“Eu e meus dois colegas, não puxaria a alavanca, porque não temos o poder de decidir a vida de ninguém, só Deus tem”.*

**Aluno 02 (3002)** - *“Deixaria correr naturalmente a situação, talvez exista um sentimento para que as coisas estivessem daquele jeito e nós não saberíamos explicar”.*

**Aluno 03 (3002)** - *“Não faria nada, o bonde está descendo não por minha responsabilidade, então, não gostaria de entrar nessa questão moral, que de certa forma é uma decisão também (risos)”.*

**Aluno 04 (3002)** - *“Eu e minha colega, não puxaríamos a alavanca, o que iríamos responder para a família da única pessoa que está no trilho alternativo, caso optássemos por puxar a alavanca?”.*

Uma questão observada nesse primeiro movimento foi a interação com “o outro”, importante na medida em que potencializa o desenvolvimento dos participantes envolvidos na oficina, desde que durante a aprendizagem do conhecimento filosófico, a interação entre os alunos, gere novos atrelamentos com o objeto de estudo, mediante, a manifestação de ideias contrárias, apresentadas durante a tentativa de responderem de maneira conjunta o problema proposto pelo dilema.

Ressalta-se, a aprendizagem será mais significativa, quando ocorrer em um ambiente problematizador e cooperativo, onde os estudantes achem sentido nas atividades que lhes são propostas e sintam-se pertencentes, no sentido, de terem suas falas consideradas no momento da interação, possibilitando a exposição de suas motivações, ou seja, permitindo aos participantes, detectar as questões que carecem nesse momento, serem resolvidas, e assim, admitindo a necessidade e eleição dos conteúdos (conhecimentos filosóficos) para o estudo do problema levantado.

O uso do dilema, revela uma abordagem centrada numa aproximação com um problema filosófico, no caso das oficinas, o que deve fundamentar ou justificar certa forma de comportamento moral. Percebe-se que a problematização realizada pelo dilema, desperta no estudante, o aparecimento do sujeito ético, ainda que, não de posse de determinados conhecimentos filosóficos, porém, aberto a inserir-se no universo da investigação, de encontro com os pensadores que pensaram sobre o que agora, os incomoda enquanto sujeito ético.

### **3.4.2. Movimento de investigação: recorrendo à História da Filosofia**

O presente movimento caracteriza-se pela busca de elementos dentro da História da Filosofia que permitam a solução ou, pelo menos, dicas que apontem a solução do problema levantado no movimento anterior. É o movimento em que “[...] revisitamos a história da Filosofia. Ela não é tomada como o centro do currículo, mas como um recurso necessário para pensar nosso próprio tempo, nossos próprios problemas [...]” (GALLO, 2012, p. 97).

Embora a História da Filosofia seja nossa referência, ela aqui, é tomada de forma interessada pelo estudante através dos textos filosóficos, ou seja, existe uma pretensão do estudante no aprofundamento filosófico para compreender racionalmente um problema filosófico. Nesse momento o aprendiz vê o pensamento filosófico como possuidor de sentido e elabora sua construção argumentativo-filosófica.

Para esse movimento, utilizou-se uma oficina composta de 06 (seis) aulas, onde, inicialmente, nas 02 (duas) primeiras aulas, realizou-se pelo professor uma exposição-dialogada do leque de pensadores que poderiam dar uma resposta filosófica ao problema moral do bonde. Após a exposição, foi feita uma escolha a

gosto dos estudantes, de dois filósofos, dentre todos os possíveis pensadores, que poderiam está ligados à trama filosófica do bonde.

Destaca-se nesse segundo movimento, a presença da proposta emancipatória, refletida em dois elementos importantes, a saber – utilização por parte do mestre, de um determinado procedimento emancipador para provocar no aprendiz o desejo de conhecer, considerando seu potencial em produzir o conhecimento e a vontade do aprendiz, manifesta na escolha livre dos estudantes, sobre os pensadores que poderiam dar resposta à questão problema.

Cabe salientar, que a limitação de dois filósofos para esse movimento, não ocorreu, em razão de supor que os demais (filósofos) não pudessem trazer contribuições significativas para a questão filosófica levantada, e/ou que houvesse por parte deste professor, uma intensão (direcionamento coercitivo) de privilegiar este ou aquele filósofo, até porque, seria contrária a perspectiva de ensino que defende-se no presente trabalho.

O critério que delimitou tal escolha ao número de dois pensadores, foi à necessidade que teve-se em considerar a limitação do tempo que disponibilizado, duas aulas semanais, segundo, as determinações curriculares da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro - SEEDUC.

Feitas as escolhas, ficou decidido pelos estudantes das duas turmas, que estudariam para compreensão racional do problema filosófico sobre o bonde, a Ética universalista de Immanuel Kant (1724-1804) e Ética utilitarista de Jeremy Bentham (1748-1832).

Percebeu-se que, a escolha dos estudantes, em certa medida, deu-se em razão de que, o pensamento ético tais pensadores, se aproxima muito do conjunto de respostas dadas por eles sobre o dilema, ainda no movimento de problematização. Essa aproximação, pode ser percebida no momento em que os estudantes tomaram conhecimento por meio da exposição-dialogada feita pelo professor, daqueles que seriam os possíveis pensadores a dar resposta à questão levantada pelo dilema, destaque-se, a escolha livre, traz consigo a ideia de uma experiência de ensino e aprendizagem, que reconhece a condição de igualdade e vontade.

Em seguida, foi feita uma divisão da turma, que de forma livre e por afinidade com o filósofo, culminou em dois grandes grupos (ambas as turmas) de investigação, vindo em seguida, ocorrer à entrega aos estudantes conforme o grupo

pertencente, trechos dos textos filosóficos, a saber – ao grupo 01: **Texto 01:** Trecho (**páginas 93 a 101**) retirado do livro, Textos básicos de Filosofia, de Danilo Marcondes (2007), que, por sua vez, foi retirado da Fundamentação da Metafísica dos Costumes de Immanuel Kant e ao grupo 02: **Texto 02:** Trecho (**página 03 a 05**) do livro - Uma introdução aos princípios da moral e da legislação (1979) de Jeremy Bentham e John Stuart Mill.

Posteriormente, nas 02 (duas) aulas seguintes dessa oficina, os estudantes foram mobilizados a fazerem uma leitura inicial do texto filosófico em sala de aula, fazendo um levantamento de termos filosóficos para consulta no dicionário de filosofia e fichamentos iniciais com o auxílio pontual do professor. Para casa, foi dada uma orientação, em que, assistissem vídeos de especialistas e fizessem pesquisas na internet, a fim de trazer luz (entendimento) ao texto filosófico.

No entanto, ao estudante nada mais foi solicitado, se não, vontade e atenção absoluta ao que se estava investigando, pois na perspectiva emancipatória, não seria o mestre quem determinaria o que o estudante deveria aprender, e sim, o *texto filosófico*, enquanto componente de conhecimento e a pretensão própria do aluno na descoberta filosófica.

Destaca-se, que o texto filosófico, compreendido com o auxílio correto, contribui efetivamente na formação crítica do estudante, preparando-o para uma postura autônoma da produção filosófica com estrutura lógico-argumentativa. Pois,

[...] ler os textos filosóficos deve representar, para nós, hoje, a busca de um diálogo com aqueles que nos precederam nessa tarefa de desvendar o sentido das coisas, ou daqueles que o fazem hoje, em diferentes lugares (SEVERINO, 2009, p. 06).

Nas 02 (duas) aulas finais dessa oficina, foi solicitado aos estudantes, que fizessem um texto base das leituras dos textos filosóficos, das informações obtidas nos sites visitados e dos vídeos assistidos, como registro desse movimento, e que, servisse de base para a exposição lógico-argumentativa que deveriam fazer no movimento de aplicação, quanto à resposta da problemática levantada pelo dilema do bonde no movimento de problematização.

Esse movimento foi especialmente complicado por duas razões, primeira, evidenciou-se a dificuldade no entendimento da leitura, tendo por base, principalmente a ausência de familiaridade com o vocabulário e a escrita do texto, distinta daquela em que a maioria dos estudantes estão acostumados, e a segunda,

é o aparecimento de certa dependência da figura do professor, como aquele que é detentor do saber, em razão, do [...] “mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos” (RANCIÈRE, 2015, p. 20), trazendo a desconfiança sobre a disposição intelectual do ser humano sobre o ato de conhecer.

A primeira dificuldade foi superada de maneira significativa, ainda que não totalmente, em razão de que, o estudante que apresentou-se com essa dificuldade, pôde contar com as mídias digitais, o professor e os demais colegas que possuíam certa experiência com o vocabulário filosófico, constituindo assim, uma investigação colaborativa, com perspectiva emancipatória.

A segunda dificuldade, foi enfrentada com a *prática docente* que faz-se necessária à presença do professor emancipador, gerando as condições de emancipação do estudante, levando o aprendiz a governar-se por sua própria inteligência para aprender e não como alguém possuidor de uma formação peculiar, cujo, papel é, o de dirigir ou de subordinar outra inteligência, nesse caso, a do estudante.

Destaca-se nesse movimento de investigação, que o objetivo foi em possibilitar aos estudantes, condições de reunir informações com base na História da Filosofia e construir uma resposta para a questão levantada no dilema do bonde, fato que pode ser visto em algumas imagens abaixo, durante esse movimento.

**Figura 03 - Grupo 01 da 3001 - fazendo a leitura e fichamento do texto filosófico 01**



Fonte: Arquivo do autor (2019)



**Figura 04 - Grupo 02 da 3001 - fazendo a leitura e fichamento do texto filosófico 02**



Fonte: Arquivo do autor (2019)

**Figura 05 - Grupo 01 da 3002 - fazendo a leitura e fichamento do texto filosófico 01**



Fonte: Arquivo do autor (2019)

**Figura 06 - Grupo 02 da 3002 - fazendo a leitura e fichamento do texto filosófico 02**



Fonte: Arquivo do autor (2019)

### 3.4.3. Movimento de aplicação: pensar e comunicar-se por si mesmo no contexto existencial

Após percorrermos os movimentos de problematização e investigação, chegamos ao terceiro movimento, o de aplicação. Nesse movimento, composto por uma oficina de quatro aulas, os estudantes dedicaram-se a responder de forma argumentativa, por meio da História da Filosofia, o problema levantado na etapa da problematização.

À luz do que produziu-se no movimento da investigação, os estudantes fizeram suas exposições, ora sendo mais aprofundadas, ora sendo mais superficiais, porém, permitindo vislumbrar, aquilo que esperava-se para tal movimento, a saber, a relação do problema em questão, com História da Filosofia.

Cada um dos grupos ficou incumbido de fazer uso de duas aulas para realização da exposição, permitindo que ao final, os colegas do outro grupo pudessem colocar seus pontos de vista, interação esta, ocorrida em um nível mais filosófico. Nesse momento, o professor, observava atentamente a exposição dos grupos, ora intervindo em alguma questão, ora tirando dúvidas, ora provocando com perguntas, na intenção de inflamar as discussões e potencializar os conhecimentos filosóficos que ali se produzia.

Por fim, os argumentos construídos e expostos pelos estudantes, ainda que de uma forma não especializada, ressalta-se, não seria essa pretensão do Ensino de Filosofia nesse nível de ensino, demonstram certa elevação do nível pensamento ingênuo, para um nível de pensamento mais elaborado, conforme pode-se perceber abaixo nos trechos.

**Figura 07 - Grupo 01 da 3001 – Apresentado resposta para a questão no dilema do bonde segundo a Ética universalista (Kant)**



Fonte: Arquivo do autor (2019)

Na exposição do grupo 01 da turma 3001, conforme a figura 07, os estudantes fizeram a exposição sobre como a ética universalista de Kant responderia a questão do dilema. Abaixo segue-se trechos dessa exposição:

**ALUNO 01:** *“Após estudarmos o texto filosófico e fazermos nossas pesquisas, entendemos que se Kant estivesse diante de uma situação como essa do dilema do bonde, ele usaria o “Imperativo Categórico” que é o dever de toda pessoa agir conforme princípios dos quais considera que seriam benéficos caso fossem seguidos por todos os seres humanos. Esse dever possui três fórmulas ou regras:*

*1) Atuar somente, segundo uma máxima tal, que possas querer ao mesmo tempo que se torne lei universal.*

*2) Atuar como se a máxima de tua ação devesse tornar-se, por tua vontade, lei universal da natureza.*

*3) Atuar de tal modo que possas usar a humanidade, tanto em tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre como um fim ao mesmo tempo e nunca apenas como um meio.*

*Nesse caso, a pessoa que tivesse que decidir em puxar a alavanca do bonde, teria que considerar essas três regras, que segundo a ética de Kant, serviria de base para saber se a ação seria correta ou não.*

*Agente percebeu, que Kant estabeleceu um jeito de se saber como devemos agir corretamente, e seria necessário antes de qualquer decisão, você se perguntar, se essa ação passaria pela peneira das três regras.*

*Na PRIMEIRA regra, você deve se perguntar se o que você vai fazer pode ser aplicado universalmente, se a ação for aplicada em certos casos que atende aos interesses de uns e outros não, então não será válida. Na SEGUNDA, se o que você vai decidir algo, sua razão deve determinar a ação, a ação deve ser realizada independente dos apegos ou circunstâncias. Na TERCEIRA, fala da dignidade (respeito) da pessoa humana que não pode ser tratada como um meio para se atingir um objetivo, como se fosse um objeto ou um animal, e isso vale para si ou para outra pessoa.”.*

**ALUNO 02:** *“Uma vez entendendo o critério que o Kant usa para definir o que é certo e errado em uma ação, nós podemos perceber que segundo a ética de Kant a decisão de puxar a alavanca e salvar cinco vidas, matando a outra, estaria*

*quebrando a regra três, porque estaria considerando aquela única pessoa como um meio para salvar as outras cinco. Um exemplo disso, é quando agente faz um trabalho valendo nota com um colega só porque ele estudou mais do que nós, desse modo, nós estamos usando ele como objeto para tirar notas boas.”*

**ALUNO 03:** *“Eu percebo que o imperativo categórico de Kant, faz com que nós pensemos que independente do número de pessoas que estejam em um trilho ou em outro, não podemos puxar a alavanca por acharmos que uma vida vale mais do que a outra, todas tem a mesma importância. Eu mesmo já percebi que já fiz assim em algumas situações na minha vida, quando tive que decidir em falar para minha mãe sobre as mentiras da minha irmã mais velha que estava matando a aula.”*

**ALUNO 04:** *“Também podemos entender que o ser humano não pode ser tratado como meio para outra coisa, imagine se fôssemos família daquela única pessoa que está no outro trilho, é mais ou menos assim, não fazer com o outro o que não gostaríamos que fizessem com agente.”*

**ALUNO 05:** *“Resumindo pessoal, Kant não puxaria a alavanca para salvar as cinco pessoas, se ele fizesse isso, estaria agindo considerando o ser humano como se fosse um meio para atingir outro objetivo, o de salvar as cinco pessoas, como se elas fossem mais importantes do a que iria morrer. Nesse caso, eu me identifico com a ideia de Kant, eu penso assim também, só não sabia que tinha um filósofo que pensava assim.”*

**Figura 08 - Grupo 02 da 3001 – Apresentado resposta para a questão no dilema do bonde segundo a e Ética utilitarista (Bentham)**



**Fonte: Arquivo do autor (2019)**

A exposição do grupo 02 da turma 3001, conforme a figura 08, ficou por conta da ética utilitarista de Bentham, e como está, responderia a questão do dilema.

Segue-se abaixo trechos dessa exposição:

**ALUNO 01:** *“Como todos já devem ter percebido, a ‘ética utilitarista’ não tem a mesma forma de ver a situação que a ética de Kant, porque para ela, o certo e errado não está na ação em si, está nos seus efeitos, tipo aquela expressão ‘os fins justificam os meios’.”*

**ALUNO 02:** *“Gente, nesse caso, na ética proposta pelo filósofo Jeremy Bentham, uma ação é considerada boa quando promove o bem ou felicidade do máximo de pessoas possível, nesse caso, afirmamos que a decisão de alguém que pensa como esse filósofo, puxaria a alavanca para salvar as cinco pessoas, porque salvaria o maior número de pessoas, embora eu não saiba o que ele responderia para a família daquele que morreu no lugar dos cinco. Quero deixar claro, que eu não penso assim, mais respeito quem pensa”.*

**ALUNO 03:** *“Na minha fala, eu tenho a dizer que a ética utilitarista me parece desumana, porque dá privilégio a maioria em uma situação sem considerar a minoria, tipo: eu sou negro, e me parece que a lei de cotas raciais se fosse pensada nesse pensamento, não passaria, porque nós negros somos minorias. Foi até bom estudar esse assunto, agora dá pra entender como certos políticos fazem as coisas.”.*

**ALUNO 04:** *“Pelo que estudamos na sala de aula e nas pesquisas que fizemos, a ética utilitarista quando coloca a felicidade de uma pessoa e a felicidade coletiva em decisão, ela dá mais importância a felicidade da maioria do que a minoria. Eu vejo no dia a dia da minha família, que as pessoas lá em casa são muito parecidas com essa ética (cara de estranhamento).”.*

**ALUNO 05:** *“Pessoal, fechando a nossa apresentação, se alguém fosse decidir em puxar a alavanca ou não na situação que a gente viu do bonde, sem sombra de dúvidas, se está pessoa fosse utilitarista, não pensaria duas vezes em puxar a alavanca para salvar as cinco pessoas e matar a pessoa no outro trilho, eu sinceramente, ainda não sei se eu teria coragem de puxar, fico pensando se fosse alguém da minha família.”.*

**Figura 09 - Grupo 01 da 3002 – Apresentado resposta para a questão no dilema do bonde segundo a Ética universalista (Kant)**



**Fonte: Arquivo do autor (2019)**

Na turma 3002, o grupo 01 fez a exposição sobre como a ética universalista de Kant, conforme a figura 09. Abaixo tem-se alguns trechos dessa exposição:

**ALUNO 01:** *“Bom dia a todos! Iniciamos a nossa apresentação dizendo que não, a teoria de Kant não permitira que puxássemos a alavanca para salvar as cinco pessoas e com base na decisão de tirarmos a vida de uma pessoa, e apresentaremos as razões disso. A partir do momento em que você escolhe salvar alguém pela morte de outra, a pessoa que morrerá vai está servindo como instrumento para a sobrevivência das demais. Para justificar esse pensamento, o filósofo Kant cria o chamado imperativo categórico, que é uma regra para se saber se sua decisão está correta ou não.”*

**ALUNO 02:** *“Nós vimos em nossos estudos que única regra que define se uma ação é correta, é quando a decisão tomada de alguém só pode ser correta se aquela ação puder ser decidida por qualquer pessoa, em qualquer situação. No início achei complicado de entender, mais depois eu fui entendendo que a nossa ação precisa considerar algumas coisas, tipo: 1- ser praticada independente do lugar, 2- agir porque é a coisa certa a ser feita e 3- nunca usar uma pessoa como meio para se conseguir algo. Gostaria de dizer que a última coisa aconteceu com minha prima, ela casou por interesse no dinheiro do cara, então ela usou o marido para ficar bem de vida. O bom de estudar filosofia é que agente vai entendendo muitas coisas na vida e que isso pode levar agente mudar certas coisas na vida.”*

**ALUNO 03:** *“Nosso grupo chegou à conclusão que a teoria de Kant afirma que as*

*“pessoas deveriam agir apenas de acordo com regras as quais elas gostariam que se tornassem leis universais. E que no caso se a gente não puxasse a alavanca para salvar as cinco, seria uma ação universal e que considera a dignidade do outro.”.*

**Figura 10 - Grupo 02 da 3002 – Apresentado resposta para a questão no dilema do bonde segundo a Ética utilitarista (Bentham)**



**Fonte: Arquivo do autor (2019)**

Na figura 10, podemos observar a exposição do grupo 02 da turma 3002, os estudantes fizeram a apresentação sobre como o utilitarismo ético de Bentham responderia a questão do dilema. Apresenta-se abaixo, pequenos trechos dessa exposição:

**ALUNO 01:** *“Inicialmente nosso grupo gostaria de destacar, que a ética utilitarista tem como regra principal: Agir sempre de forma a produzir a maior quantidade de bem-estar”. Diante disso, iniciamos nossa fala afirmando que o utilitarismo visa à finalidade ou à consequência de uma ação moral, e não ao modo como ela foi praticada. Nesse caso, garantir que todas as decisões e ações tenham como finalidade fazer o bem para a maior quantidade de pessoas possível.”.*

**ALUNO 02:** *“Veja pessoal, que o agente moral deve sempre realizar um cálculo para prever o resultado de sua ação. No caso do dilema que o professor passou nas primeiras aulas, você deve escolher agir de um jeito que possa causar a maior quantidade de bem estar ao maior número de pessoas, ficando claro que seria aconselhável puxar a alavanca e matar o homem que estava no trilho sozinho.”.*

**ALUNO 03:** *“Quero deixar claro aqui, que não me simpatizei com essa filosofia, ela parece não agir considerando a importância da pessoa, e faz com que pense que quem faz assim,*

*não tem coração, porque para causar o maior bem estar para a quantidade de maior de pessoas, deveríamos puxar a alavanca e matar a uma pessoa para salvar as cinco no outro trilho.”.*

**ALUNO 04:** *“Segundo o utilitarismo, a regra de uma escolha tem que considerar a utilidade da ação. É essa regra que diz se o que escolhemos fazer é ou não correto. Acionar a alavanca para fazer o bonde mudar de direção, seria a decisão correta no caso do dilema do bonde colocado para nós, porque morreria menos pessoas. Só que a gente percebeu que nós se tornaríamos responsável pela morte daquele homem e nossa justificativa seria a de dizer para seus familiares que foi necessário, para que mais pessoas não morressem, porque hipoteticamente todos já estariam mortos.”.*

Em relação aos trechos das exposições feitas pelos estudantes, percebe-se, que o movimento de investigação foi muito significativo, pois, os mesmos não fazendo o uso de certos termos técnicos da filosofia, conseguiram responder a problemática levantada pelo dilema do bonde, a luz da perspectiva de cada filósofo que eles propuseram investigar.

A experiência de aprendizagem filosófica, vivida nesse movimento pelos estudantes, apresenta pontos relevantes, a saber: a) um Ensino de Filosofia voltado para a emancipação do aprendiz, na medida, em que, lhes permite interpretar e se desgarrar de situações existenciais alienantes, como foi o caso dos alunos 02 e 03 do Grupo 01, e o aluno 03 do Grupo 02 da turma 3001, através da iluminação sobre situações ocorridas no cotidiano que vieram à consciência por meio do conteúdo filosófico estudado, permitindo uma tomada de decisão; b) o conhecimento filosófico como resultado de questões problematizadoras, que favorece a intervenção na realidade em seus aspectos estéticos, éticos, políticos e epistemológicos, como foi o caso do aluno 03 do Grupo 02 da turma 3001, ao relacionar o utilitarismo à situação das cotas raciais; c) a inquietação filosófica que impulsiona o estudante a compreender, transformar e comunicar o que lhe afeta, como expõe o aluno 04 do Grupo 01 da turma 3001 e o aluno 02 do Grupo 01 da turma 3002; d) o estranhamento como atitude filosófica provocada pelo rompimento com a atitude dogmática, por meio da qual aceitamos tudo sem nada questionar, conforme se percebe na exposição do aluno 04 do Grupo 02 da turma 3001; e) a consciência filosófica, que leva o estudante a examinar seu percurso histórico de forma crítica,



para saber se posicionar e filtrar as informações lutando pelo seu espaço, conforme se posiciona o aluno 03 do Grupo 02 da turma 3002, quando ele deixa claro seu posicionamento contrário a corrente filosófica que ele representava naquele momento de apresentação.

## **IV - AVALIAÇÃO DOS MOVIMENTOS**

Para tratarmos da avaliação dos movimentos realizados, procurou-se identificar nos discursos e práticas dos participantes da pesquisa, traços emancipatórios, tendo como categorias avaliativas: a) a problematização filosófica da realidade; b) o protagonismo no processo de aprendizagem; c) a aprendizagem colaborativa e d) a personalização da aprendizagem.

### **4.1. Problematização da realidade**

No contexto das oficinas filosóficas, a problematização sugere a crítica sobre a realidade como forma de tomada de consciência por parte do estudante, superando a fragmentação dos conteúdos filosóficos e sua consequente desarticulação com o contexto existencial, evidenciada pela dicotomia entre teoria e prática, que traz como consequência a desmotivação, o desinteresse e indiferença dos estudantes em relação à Filosofia.

O “problema” ou “situações” que objetivam provocar dúvidas, desequilíbrios ou inquietações intelectuais, tendem valorizar a experiências reais e problematizadoras, com forte estímulo a prática e incitação cognitiva para requerer escolhas e saídas criativas. Vernant (1990) diz que "o problema constitui, na sua forma, a matéria prima da filosofia" (p. 448).

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de um mestre provocador, que estimule o desejo do estudante em aprender, na direção de um Ensino de Filosofia, que permita ao aprendiz incorporar o problema filosófico como sendo seu, ou seja, construir o conhecimento filosófico com sentido, com significado contextualizado.

Ao transformar o tema em problema, através de um estímulo à produção, nasce à necessidade do estudante buscar soluções, o que faz com que o mesmo aplique-se à tarefa.

Ao longo dos movimentos de aprendizagem realizados nas oficinas, percebeu-se o problematização da realidade, por meio das falas dos estudantes, que apresentavam características como espanto, estranhamento, inquietação, perplexidade e o envolvimento emocional com a problemática posta pelo dilema do bonde, gerando certa desconfiança da resposta fácil, ou seja, uma atitude em não acolher a primeira resposta como adequada e uma expectativa em saber como a

Filosofia poderia apontar caminhos para possíveis respostas.

Porém, uma observação muito interessante, foi à constatação da problematização no movimento de aplicação, onde, mesmo o estudante representando certo pensador, na elaboração filosófica das saídas para o dilema, ele permitiu-se questionar, e ao mesmo tempo, trazer um questionamento para aquilo que a História da Filosofia trazia como resposta a questão levantada, ou seja, percebe-se um movimento de emancipação de quem consegue dialogar consigo e com outro de forma autônoma e crítica, não emudecendo-se diante tradição, antes, dialogando com a mesma.

A problematização, entendida como a capacidade de olhar situações comuns com um distanciamento imprescindível para que haja uma desnaturalização, estimula o aprendiz a ver de outro modo algo que sempre lhe pareceu comum, aponta um caminho diferente daquele que o estudante está habituado a seguir, sendo o mestre emancipador, aquele que propõe o problema e não apresenta a saída. Antes, admite que o educando se veja capaz de iniciar ele próprio à busca do melhor modo de resolver o problema proposto.

Cabe destacar, que a problematização demanda do mestre uma mudança significativa de atitude para o exercício de um trabalho reflexivo com o aprendiz, exigindo o acompanhamento e colaboração na construção crítica do estudante frente à realidade, o que volta e meia põe o professor diante de situações inesperadas, novas e ignoradas por ocasião do planejamento, a exemplo disso, tal situação, poderia ter ocorrido no momento de escolha por parte dos estudantes sobre os pensadores a serem investigados, quando, estes, ao escolheram os dois filósofos (Kant e Bentham), poderiam ter optado por um de menor especialidade do professor.

## **4.2. Protagonismo no processo de aprendizagem**

À medida que são disponibilizadas situações de aprendizagem envolvendo a problematização da realidade em que esteja inserido, o estudante adota um papel ativo como protagonista do seu processo de aprendizagem, interagindo com o conteúdo filosófico, por meio da escuta, da fala, do debate e da investigação.

Nessa perspectiva, o mestre não mantém-se afastado, mas aproximado do aprendiz, permitindo a liberdade como ponto de partida. Ao invés de priorizar apenas a capacidade da memória, o mestre emancipador, valoriza a inteligência, o desejo e

o pensamento. “O aluno deve ver tudo por ele mesmo, comparar incessantemente e sempre responder à tríplice questão: o que vê? O que pensas disso? O que fazes com isso? E, assim, até o infinito” (RANCIÈRE, 2015, p. 21).

A perspectiva emancipatória, adotada na prática educativa das oficinas filosóficas realizadas, constituiu-se numa concepção de ensino que estimulou a aprendizagem crítica e reflexiva, em que o aprendiz desenvolve um papel ativo e acaba sendo corresponsável pelo seu próprio aprendizado, situação essa, que destaca-se desde o momento em que os estudantes movidos pela problematização, fizeram a escolha dos pensadores e a forma como deveriam ser estudados por eles ao longo do movimento de investigação, além das escolhas sobre recursos que possibilitou a elaboração dos argumentos para a empreitada da aplicação.

Nesse sentido, os estudantes sendo responsáveis pelas escolhas que nortearam o processo de investigação, através do uso da História da Filosofia, e bem como, o uso da fluência tecnológica para trazer luz aos textos filosóficos, estes, se colocaram no centro do processo, contrapondo à atitude de expectador, conforme o método tradicional, onde se apresenta primeiramente a teoria e dela propõe-se a aprendizagem do conhecimento filosófico.

Nesse trajeto, percebe-se, que nas oficinas, o foco foi o estudante, que assumiu a corresponsabilidade pelo seu aprendizado, na medida em que escolheu a trajetória investigativa para dar resposta ao problema, diferentemente do ensino tradicional, fundamentado na transmissão de conteúdos, onde aprendiz tem uma postura passiva diante dos procedimentos de ensino e de aprendizagem, sendo apenas receptor de informações comunicadas pelo mestre, inibido de manifestar-se e situar-se de forma crítica e autônoma.

O engajamento dos estudantes na busca por respostas filosóficas para o problema levantado no dilema do bonde, foi essencial para o exercício da autonomia em diferentes momentos das oficinas, a saber: a opção pelo grupo de trabalho no movimento de problematização e a liberdade de expor o posicionamento sobre a questão colocada; a escolha dos recursos mais adequados para esclarecimentos dos textos filosóficos e a escolha dos pensadores para a resposta filosófica ao problema do dilema do bonde; a exposição do posicionamento filosófico frente ao problema; e o exercício de contestação e empatia acerca das elaborações filosóficas dos pensadores envolvidos na trama do bonde.

A perspectiva emancipatória, abordagem adotada na prática docente das

oficinas realizadas, caminha em direção oposta a um dos grandes problemas do Ensino de Filosofia no contexto atual, o fato dos estudantes não serem estimulados a pensarem autonomamente, por não terem seus interesses pessoais considerados no contexto do ensino, por não encontrarem sentidos nos conteúdos filosóficos e não terem seus ritmos de aprendizagem considerados.

O conhecimento filosófico continua sendo um caminho para a consciência crítica e autônoma. Dessa forma, a postura de mestre emancipador, é admitir-se a igualdade de inteligências como princípio e promover os estímulos apropriados para a emancipação intelectual dos estudantes.

### **4.3. Aprendizagem colaborativa**

Outro elemento importante para avaliar os movimentos realizados no contexto das oficinas realizadas, foi a interação colaborativa dos estudantes, evidenciando que estes, aprenderam bem mais, quando realizando as atividades em cooperação com colegas mais experientes. A aprendizagem colaborativa pode ser percebida em vários momentos das oficinas, na construção livre dos grupos de reflexões e na apresentação das opiniões sobre o questionamento do dilema do bonde, onde, por meio do pensamento divergente, os estudantes permitiram-se explorar as várias possibilidades de respostas para a questão levantada.

A aprendizagem colaborativa foi importante, pois contemplou a diversidade dos estudantes dentro das turmas envolvidas, onde os alunos de diferentes níveis cognitivos, social e cultural interagiram em direção do bem comum, manifestando o comprometimento com os princípios da solidariedade e alteridade.

No processo de investigação compartilhada, a cooperação, permitiu a internalização do conhecimento, evidenciada pela elevação do nível de conhecimento espontâneo (adquirido no dia-a-dia) a um nível de conhecimento filosófico (discurso argumentativo-filosófico).

Evidenciou-se que, a perspectiva emancipatória de ensino adotada, contribuiu para o estabelecimento de relações positivas entre os indivíduos envolvidos, possibilitando uma comunicação de aprendizagem, cuja diversidade tornou-se valorizada, onde os esforços de colaboração maximizaram a aprendizagem, possibilitando um movimento vivo de trocas, em que todos se tornaram criadores ou colaboradores das atividades propostas, pelo que permitiu a construção do

conhecimento filosófico numa dinâmica criativa e participativa.

Ressalta-se, o trabalho de grupo realizado nas oficinas, foi diferente da forma como trabalha-se em grupo no método tradicional, porque, no trabalho de grupo na perspectiva tradicional, os aprendizes são levados a trabalhar de modo individualista e competitivo, enquanto que, na perspectiva emancipatória, adotada por este trabalho, os estudantes trabalham de maneira coletiva e colaborativa.

No trabalho colaborativo realizado pelos participantes, procurou-se adotar a postura do mestre emancipador, organizador da aprendizagem filosófica, desde o movimento da problematização, passando pela investigação, até o movimento da aplicação, permitindo aos estudantes das duas turmas, uma experiência empoderadora, próxima a que os aprendizes de Jacotot tiveram. Pois,

Eles haviam aprendido sem mestre explicador, mas não sem mestre [...] ele nada lhes havia comunicado de sua ciência. Não era, portanto, a ciência do Mestre que os alunos aprendiam. Ele havia sido mestre por força da ordem que mergulhara os alunos no círculo de onde eles podiam sair sozinhos, quando retirava sua inteligência para deixar as deles entregues àquela do livro. [...] (RANCIÈRE, 2015, p. 31).

Percebe-se, que a aprendizagem colaborativa, pressupõe a presença do mestre emancipador, organizador das atividades de aprendizagem com estrutura colaborativa, observador das dificuldades dos estudantes na realização da tarefa e, quando necessário, interventor no intuito de instigar a colaboração dos estudantes no processo de construção do conhecimento filosófico, quer seja na problematização, investigação ou aplicação.

A interação social do aprendiz, no processo de construção do conhecimento filosófico, possibilita uma aprendizagem significativa à medida que o mestre permite a troca ideias entre os estudantes, deixando de ser a única fonte do saber e coloca-se como um incentivador de inteligências, despertando o aprendiz para uma leitura compartilhada de mundo, e progressivamente, de todos os mundos possíveis.

#### **4.4. Personalização da aprendizagem**

Outro elemento importante, resultante da postura emancipatória adotada nas oficinas, foi à personalização da aprendizagem, mediada por uma prática docente que considerou o princípio da igualdade, levando os estudantes a elaborar caminhos

de estudo mais adaptados a eles. A postura do mestre emancipado, levou os estudantes que não são atendidos pelo ensino tradicional, ultrapassar a uniformização da aprendizagem de massa, que traz como princípio, a desigualdade de inteligências, levando a uma relação de embrutecimento, ou seja, o aprendiz não tem ampliada sua habilidade de interrogação, de reflexão e de argumentação, apenas é reprimido a um procedimento de memorização mecanizado que, impede o uso de sua liberdade e curiosidade.

Nesse sentido, a igualdade, surge no contexto das oficinas, como um princípio da relação entre os indivíduos, e não como um objetivo da prática educativa. A igualdade nesse contexto, não pressupõe a anulação das diferenças e das singularidades do aprendiz, antes, a um entendimento que gera uma ação fundamentada na crença de que todos são igualmente capazes de aprender “[...] pela tensão de seu próprio desejo ou pelas contingências da situação” (RANCIÈRE, 2010, p. 34).

De acordo com Netto (2003), a postura do mestre emancipado nessa promoção da aprendizagem do aluno é “manter, pela força de sua vontade, a vontade às vezes vacilante do aluno em seu caminho. Caminho este que não é ditado pelo mestre, mas pela marcha da descoberta, pelo aluno, das suas capacidades intelectuais” (p. 277).

Daí, nesse momento, ensaiar-se uma resposta à pergunta: como emancipar o aprendiz dentro de uma instituição com uma lógica de embrutecimento como é a escola tradicional? Penso, que considerando as observações e possibilidades destacadas na realização das oficinas filosóficas, é possível a emancipação dentro da escola, mesmo sabendo que exista uma ordem social a ser explanada, valores a serem comunicados e programas a serem cumpridos.

É possível perceber que nos três movimentos (problematização, investigação aplicação) realizados ao longo das oficinas, há um comprometimento com emancipação intelectual do aprendiz, fato constatado quando o mestre conduz as oficinas a partir do comportamento e do modo de aprender dos estudantes, e não, no ritmo da explicação do professor.

A construção do conhecimento filosófico deu-se na individualidade do aluno (não os forçando a seguir um caminho único) e no grupo (pela interação entre eles na produção e partilha dos saberes filosófico), tendo como princípio a cooperação, onde os colegas mais experientes e o professor auxiliaram os outros estudantes.

Desse modo, percebe-se que a aprendizagem ocorrida nas oficinas, se deu pelo envolvimento do estudante com o estudo, ou seja, um estudo ativo, sem a imposição da obrigação burocratizada.

Nessa direção, foi necessário abdicar-se das velhas práticas e dar lugar as práticas emancipatórias, despindo-se do mestre embrutecedor, ao suspender a lógica da desigualdade, estabelecendo um novo espaço cultural e uma nova relação dentro da sala de aula, onde o saber filosófico brotou de um ponto comum, o da igualdade, não de acordo com um programa, e sim, mais livre e singular.

Os estudantes, ao longo dos movimentos de aprendizagem das oficinas, trilharam pelo caminho da emancipação, ousando, por si mesmos, traçar e percorrer suas próprias rotas, na contramão do que é dado como sendo, apropriado e instituído. Percebeu-se nas descrições das oficinas realizadas, que os estudantes apresentaram um movimento de abertura, do repensar seus valores e da disposição para reconstruí-los a fim de atender a multiplicidade de existências possíveis.

Tal qual no caso de Jacotot, depois de mencionado o objetivo pretendido com as oficinas, procurou-se deixá-los entregues a própria inteligência, a fim de que estes pudessem aprender sem as burocracias das explicações do mestre, no entanto, como no caso de Jacotot, sempre presente, verificando o modo como conduziam seus caminhos a fim de garantir-lhes o incentivo da busca.

Assim, percebe-se, que é possível haver aprendizagem sem do mestre explicador, é necessário que este esteja presente no processo, com a postura de instigar, inquietar e estimular o aprendiz a trilhar seus próprios caminhos, ou seja, trajetos nunca explorados antes, tornando-os agente de seu aprendizado, de suas conquistas, de seus interesses, tornando-os emancipados.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intento de arranjar a prática docente com uma atitude filosófica, fundamentada pela busca da potencialização dos estudantes, em vista de sua emancipação e desenvolvimento intelectual para além dos didatismos e exigências das práticas alienantes dentro e fora da escola. A perspectiva na qual esta proposta de ensino defende, aponta para a capacidade dos estudantes em interagir, interferir e apreciar de modo crítico, municiados de conhecimentos e atitudes, refletindo acerca de suas escolhas, no contexto existencial, em oposição a atitudes por impulso ou imposições de terceiros.

Nesse sentido, é importante pensar um Ensino de Filosofia em bases filosóficas, que apreciem o alcance destes fins, sendo assim, faz-se necessário, conhecer autores que defendam a emancipação no processo formativo do estudante, auxiliados por postura própria da Filosofia, em ver o mundo, reconhecê-lo e atuar de forma singular.

Esta pesquisa seguiu nesse sentido, com a finalidade de analisar a contribuição do Ensino de Filosofia na perspectiva emancipatória para o desenvolvimento autônomo e emancipado dos estudantes no Colégio Estadual “Joaquim Gomes Crespo”, percebendo-se que a autonomia está atrelada à habilidade de atuar nos arrolamentos com o outro, sem que, o sujeito seja limitado nessa atuação por coações decorrentes da classe social, religião, raça ou gênero.

Por isso, a aula de Filosofia enquanto oficina de emancipação, deve constituir-se em ambiente de questionamentos dessas temáticas, para que o estudante possa construir a própria identificação, sem com isso, limitar o outro ou refreá-lo nessa ação.

Assim, as iniciativas de ordem pedagógica, organizadas pelo professor, deve haver destreza de espírito para enfrentar as adversidades que muitas vezes tem sua origem e são legitimadas pelo mestre, mesmo que de modo inconsciente.

A sala de aula é o espaço onde materializamos nossa existência enquanto professor/filósofo, assim sendo, é imperativo que tenhamos a inquietação de constantemente reavaliar nossas condutas para sermos eficazes em promover a excelência.

Não pode-se ensinar considerando-se apenas a questão econômica, exige-se do mestre, atitudes mais expressivas para o processo de formação do estudante, ou

seja, uma relação de empatia pelo ofício. Como recomenda Rancière, a prática educativa necessita de ser universal, abrangendo a todos igualmente. O mestre dando o melhor de si, demonstra sua afetividade e humanidade em ensinar, ou seja, ensina para além do ensino, promovendo a emancipação.

Desde o início, procurou-se instaurar a prática democrática entre os discentes, pois a formação é para eles e cabe a eles, de modo livre e crítico, reconhecer e estabelecer o que lhes é fundamental no ensino, em específico, no Ensino de Filosofia. Assim debruçou-se em vencer a renúncia pela Filosofia e sua suposta inutilidade.

Em suma, não ambicionou-se com essa pesquisa, através do presente estudo, homogeneizar todas as ações filosóficas presumíveis numa sala de aula e assegurar que descobrimos a maneira certa de ensinar a Filosofia de modo filosófico. Mas objetivou-se em compartilhar humildemente por meio desse trabalho, as ações bem sucedidas, na intenção de ampliar os meios plausíveis de promover um Ensino de Filosofia eminentemente filosófico.

E, especialmente, disseminar a inquietação sobre o valor em que o professor de Filosofia possui, no sentido de ensinar potencializando a emancipação intelectual do estudante.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M. L. A. de; MARTINS, M. H. P. **Filosofando: introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna, PNLD 2018.

ASPIS, R. L.; GALLO, S. **Ensinar Filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

ASPIS, R. L. **Fragmentos de Ideias sobre Ensino de Filosofia e Re-existência**. Revista Ideação, Bahia, vol1, n.36, p. 69-88, 2017.

\_\_\_\_\_. **O Professor de Filosofia: O Ensino de Filosofia no Ensino Médio como Experiência Filosófica**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 305-320, set./dez. 2004.

BOAVIDA, João. **Educação filosófica – sete ensaios**. Coimbra. Imprensa da Universidade de Coimbra. 2009.

\_\_\_\_\_. **Filosofia do ser e do ensinar: proposta para uma nova abordagem**. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1991.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. Notas de campo. In BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teorias e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos R. **Pesquisar-Participar**. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais**, Brasília: MEC/SEESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Direitos humanos: documentos internacionais**. Brasília: SEDH-PR, 2006.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Ciências Humanas e suas Tecnologias, 2000.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas tecnologias**. MEC/Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006

CABRERA, J. **O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

CARMO FERREIRA, Manuel. “O Lugar da Filosofia no Currículo do Secundário” in **A Filosofia Face à Cultura Tecnológica**, Coimbra: Associação de Professores de Filosofia, 1988.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. **Ensino de filosofia e filosofia do ensino filosófico**. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Org.). Filosofia do ensino de filosofia. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_; KOHAN, W. O. **A Filosofia no Ensino Médio: caminhos para pensar seu sentido**. Brasília: UNB, 1999.

\_\_\_\_\_. **Ensinar Filosofia: da pergunta filosófica a proposta metodológica**. In: KOHAN, W. (org.). Filosofia: caminhos para seu ensino. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

\_\_\_\_\_. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução de Ingrid M. Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Ensino de Filosofia)

DANELON, Márcio. **Por um ensino de filosofia como diagnóstico do presente: uma leitura à luz de Nietzsche**, Caderno Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 345-358, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 26/09/2019.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos metodológicos**. 3ª edição. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2009.

FOLSCHEID, Dominique — WUNENBURGER, Jean-Jacques: **Méthodologie philosophique** (Coll. Premier Cycle). Paris: PUF, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter O. **Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio**. In: (orgs.). Filosofia no ensino médio. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **A especificidade do ensino de filosofia; em torno dos conceitos**. In: PIOVESAN, A. (Org.) Filosofia e ensino em debate. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

\_\_\_\_\_; KOHAN, W. O. Filosofia no ensino médio. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

HORN, G. B. **Ensinar Filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos**. Ijuí: Unijuí, 2009.

KOHAN, W. O.; LEAL, B.; RIBEIRO, A. (orgs.). **Filosofia na Escola Pública**. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **O ensino de filosofia e a questão da emancipação.** In: CORNELLI, G.; CARVALHO, M.; DANELON, M.; (Org). Coleção explorando o ensino. Filosofia. Volume 14. Ensino Médio. Brasília. Ministério da educação. Secretaria de educação básica, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MURTA, Claudia. **Metodologia EAD.** Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo, NEAAD, 2010.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis: Vozes, 2007.

RAMOS, C. A. Aprender a filosofar ou aprender a filosofia: Kant ou Hegel? Trans/Form/Ação, São Paulo. v. 30. n. 2., p. 197-217, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/trans/v30n2/a13v30n2.pdf>. Acesso em 28/06/ 2019.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** 3. Ed. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Secretaria de Estado da Educação. Currículo Mínimo: Filosofia.** Rio de Janeiro, 2011.

RODRIGO, L. M. **Uma alternativa para o ensino de filosofia no nível médio.** GOTO, Roberto; SILVEIRA, Renê J. T. (Orgs.) Filosofia no Ensino Médio: Temas, Problemas e Propostas. Coleção Filosofar é Preciso. São Paulo, Editora Loyola, 2007.

\_\_\_\_\_. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SANTOS, Rildo F. dos. **Pesquisa Participante: o que é como se faz.** 2012. Disponível em: <http://baixadacarioca.wordpress.com/2012/03/19/pesquisa-participante-o-que-e-como-se-faz/>. Acesso em: 29 de junho de 2019.

SILVA, L. D. **Ensino e Aprendizagem em Filosofia: Uma Proposta Emancipatória.** Revista Problemata, [s.l.], v. 8, n. 2, p.104-116, 17 set. 2017.

SILVEIRA, Paulo Ricardo Tavares da. **Saberes do professor de filosofia no nível médio.** 2005. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2005.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação: a observação.** Brasília: Plano Editora, 2007.

## APÊNDICE A – EIXO TEMÁTICO DA 3ª SÉRIE - ENSINO MÉDIO / CURRÍCULO MÍNIMO

### Filosofia

3ª SÉRIE / ENSINO MÉDIO

TEMA O mundo do ser humano

#### 1º Bimestre

Foco do Bimestre

Razão e Sensibilidade

Habilidades e Competências

- Compreender a Arte em sua noção ampliada para além das Belas Artes, como o bem fazer (*téchne*) e
  - Identificar a Arte como forma de conhecer e fazer em diferentes épocas.
- Identificar o bem fazer e o cuidado desí como elementos para a construção da autobiografia.

#### 2º Bimestre

Foco do Bimestre

A Dimensão Ética

Habilidades e Competências

- Refletir sobre a noção do saber ético.
  - Refletir sobre a questão da felicidade (*eudaimonia*) em diferentes épocas.
- Identificar os desafios éticos a partir de situações atuais, evidenciadas na mídia, no cotidiano, na escola, nas comunidades, na sociedade.

#### 3º Bimestre

Foco do Bimestre

A Dimensão Política

Habilidades e Competências

- Compreender o papel da política na atualidade e a noção de política na Antiguidade.
- Identificar e discutir filosoficamente justiça, relações de poder, democracia e liberdade.
  - Perceber-se como sujeito político na vida da "cidade".

#### 4º Bimestre

Foco do Bimestre

Perspectivas

Habilidades e Competências

- Analisar as práticas ideológicas e alienantes presentes no cotidiano e suas repercussões para o mundo do trabalho.
- Ser capaz de apresentar trabalho autoral a partir das discussões filosóficas realizadas no ensino médio.

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA DIVULGAÇÃO DE IMAGEM /  
RESPONSÁVEIS DOS ALUNOS**

Eu, \_\_\_\_\_,  
brasileiro (a), residente na cidade  
de \_\_\_\_\_ portador  
(a) da Carteira de Identidade nº \_\_\_\_\_, como responsável legal por  
\_\_\_\_\_, aluno(a) do  
3ª série ano no Ensino Médio do Colégio Estadual “Joaquim Gomes Crespo”, autorizo a  
divulgação de sua imagem na pesquisa acadêmica, sem fins lucrativos, que está sendo  
desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná, Núcleo  
- Universidade Federal do Espírito Santo, sob a orientação do Prof. Dr. ANTÔNIO VIDAL  
NUNES e do pesquisador e professor de filosofia ALEXON SILVA TAVARES. As imagens  
apenas serão publicadas em meios de divulgação científica, impressos e digitais, visando a  
contribuir com as novas práticas metodológicas para o ensino de filosofia. A pesquisa segue  
os trâmites legais e está submetida aos Comitês de Ética em Pesquisa da Instituição  
Pesquisadora, de modo a assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos  
participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado.

Assinatura \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_ responsável  
legal: \_\_\_\_\_ São Francisco  
do Itabapoana/RJ; 21 de Maio de 2019.

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **O ENSINO DE FILOSOFIA EMANCIPATÓRIO EM JACQUES RANCIÈRE: Uma proposta didático-filosófica para ensinar e aprender Filosofia no Ensino Médio**, realizada por Alexon Silva Tavares (RG: XXXXXX XXX/XX), aluno do Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PROF-FILO), da Universidade Federal do Paraná, e orientado pelo professor Dr. Antônio Vidal Nunes.

Esta pesquisa tem por objetivo principal analisar a perspectiva emancipatória da prática docente no contexto do Ensino de Filosofia no ensino médio, baseada em apontamentos do pensamento filosófico-educacional de Rancière.

Caso você autorize seu responsabilizado participar desta pesquisa, pedimos a sua autorização para a coleta, análise e divulgação das respostas resultantes das atividades e questionários que por ele produzida durante a pesquisa. A pesquisa contribuirá para que a implementação da abordagem pedagógica SAI possa ser utilizada no ensino de filosofia e demais que tratem da temática relacionada ao ensino.

Para participar deste estudo o aluno (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer remuneração financeira. Além disso, esta pesquisa não oferece nenhum tipo de risco a seus participantes. O (a) Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para autorizar ou recusar a participação do seu responsabilizado a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos. A participação do seu responsabilizado será voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação em seu relacionamento com o pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados obtidos pela pesquisa, a partir das respostas de seu responsabilizado às atividades e aos questionários citados, estarão à sua disposição quando finalizada. O nome do seu responsabilizado ou os dados que indiquem a participação do mesmo, não será liberado sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao responsável do aluno participante.

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, responsável pelo  
aluno \_\_\_\_\_

da 3ª Série do Ensino Médio, fui informado(a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa **O ENSINO DE FILOSOFIA EMANCIPATÓRIO EM JACQUES RANCIÈRE: Uma proposta didático-filosófica para ensinar e aprender Filosofia no Ensino Médio**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei



solicitar novas informações e modificar minha decisão acerca do da participação do aluno que está sob minha responsabilidade.

( ) Concordo que minhas respostas às atividades e aos questionários citados sejam utilizadas somente para esta pesquisa.

( ) Concordo que minhas respostas às atividades e aos questionários citados possam ser utilizadas em outras pesquisas.

*Rubrica do pesquisador:* \_\_\_\_\_

*Rubrica do responsável pelo participante:* \_\_\_\_\_

Declaro que concordo com a participação do meu responsabilizado em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelas pesquisadoras, que me deram a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome completo do participante:

\_\_\_\_\_

Assinatura do responsável pelo participante:

\_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Nome completo do Pesquisador Responsável:** Alexon Silva Tavares

Rua Antônio Henriques Pessanha, 94, Praça Joao Pessoa, São Francisco de Itabapoana - RJ - CEP: 28230-000.