

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN  
CAMPUS CAICÓ – CaC  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO**

**SUÉDSON RELVA NOGUEIRA**

**IGUALDADE E EMANCIPAÇÃO: SIGNOS PARA SE PENSAR A AVALIAÇÃO EM  
FILOSOFIA A PARTIR DE *O MESTRE IGNORANTE* DE JACQUES RANCIÈRE**

**CAICÓ-RN  
2020**

**SUÉDSON RELVA NOGUEIRA**

**IGUALDADE E EMANCIPAÇÃO: SIGNOS PARA SE PENSAR A AVALIAÇÃO EM  
FILOSOFIA A PARTIR DE *O MESTRE IGNORANTE* DE JACQUES RANCIÈRE**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), Núcleo da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

ORIENTADOR: Prof. Dr. José Teixeira Neto

**CAICÓ-RN  
2020**

**Catálogo da Publicação na Fonte.**  
**Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

N778i Nogueira, Suédson Relva  
Igualdade e Emancipação: signos para se pensar a avaliação em Filosofia a partir de O Mestre Ignorante de Jacques Rancière. / Suédson Relva Nogueira. - Caicó, 2020.  
141p.

Orientador(a): Prof. Dr. José Teixeira Neto.  
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Filosofia).  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Igualdade. 2. Emancipação. 3. Aprendizagem de Filosofia. 4. Avaliação. 5. Jacques Rancière. I. Teixeira Neto, José. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

**SUÉDSON RELVA NOGUEIRA**

**IGUALDADE E EMANCIPAÇÃO: SIGNOS PARA SE PENSAR A AVALIAÇÃO EM  
FILOSOFIA A PARTIR DE *O MESTRE IGNORANTE* DE JACQUES RANCIÈRE**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), Núcleo da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Defesa de dissertação em: 10 de junho de 2020

**BANCA EXAMINADORA**

---

Professor Dr. José Teixeira Neto – Orientador  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

---

Professora Dra. Maria Reilta Dantas Cirino – Examinadora Interna  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

---

Professor Dr. Flávio José de Carvalho – Examinador Externo  
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

À minha mãe, Raimunda Relva Dantas,  
grande ser humano, que sempre me  
apoiou em todos os momentos de minha  
vida (*In memoriam*).

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, este ser divino e bondoso que nos deu a dádiva de existirmos.

Ao professor Dr. José Teixeira Neto, exemplo de docente, pela habilidade em orientar, paciência e destreza ao lidar comigo. Não há formas nem palavras para agradecê-lo.

À professora Dra. Maria Reilta Dantas Cirino, com sua serenidade, classe e impecável atenção sempre incentivou e contribuiu para o meu crescimento profissional e, principalmente, como ser humano. O meu muito obrigado.

Ao professor Dr. Flávio José de Carvalho, que prontamente aceitou o convite para participar da banca da qualificação e da defesa da referida pesquisa; agradeço aos três pelas considerações e contribuições na Qualificação e na Defesa.

A todos os representantes do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), Pólo Caicó/Campus Caicó – CAC/UERN. Em especial à Erivânia Maria de Medeiros e Dora Régia Azevedo de Medeiros, sempre prestativas e simpáticas.

Aos mestrandos do PROF-FILO/2018/UERN, em especial, à Asenate Saraiva Dantas, Evanilson Alves Dutra e Rodolfo Rodrigues Medeiros pelo companheirismo, incentivo e carinho vivenciados em todas as atividades do programa nestes dois anos de pesquisa.

À Escola Estadual Calpúrnia Caldas de Amorim (EECCAM) e seus funcionários, pelo apoio irrestrito em todo o meu percurso docente.

Um agradecimento especial aos professores e amigos Sueny Nóbrega Soares de Brito e Emerson Araújo de Medeiros por todo o incentivo e companheirismo em todos esses anos de docência.

Em especial, à minha tia, Jacinta da Silva, pelo carinho e apoio.

Em especial, à minha esposa, Roberta Kelly Cardoso Fernandes, por todos estes anos de carinho, apoio incondicional e incentivo. À minha filha, Evellyn Fernandes Ferreira, pelo carinho e apoio.

Em especial, aos meus irmãos, Suédna Relva Nogueira, Jaciclelma Marcia da Silva e Darcson Nogueira Dantas Filho, por todo carinho e apoio.

Aos meus amigos e amigas, pela colaboração e incentivo.

A consciência da emancipação é, antes de tudo, o inventário das competências intelectuais do ignorante. Ele conhece sua língua. Ele sabe, igualmente, usá-la para protestar contra seu estado ou para interrogar os que sabem, ou acreditam saber, mais do que ele. (RANCIÈRE, 2017, p. 60-61).

## RESUMO

O presente trabalho, intitulado “Igualdade e emancipação: signos para se pensar a avaliação em Filosofia a partir de *O mestre ignorante* de Jacques Rancière”, tem como objetivo investigar e aprender sobre o processo de avaliação na disciplina de Filosofia na Escola Estadual Professora Calpúrnia Caldas de Amorim (EECCAM) (Caicó-RN). Toma como aporte teórico-filosófico principal a obra *O mestre ignorante*, que versa sobre uma experiência educacional singular ocorrida na França no século XIX, uma visão do magistério que prima pela “igualdade de inteligência” e a “emancipação” dos indivíduos, em que a igualdade não é o fim a se buscar, mas um princípio ou opinião a se verificar. A pesquisa justifica-se diante da necessidade de se pensar sobre o tema da avaliação em Filosofia, um aspecto da prática docente pouco explorado nos cursos de formação de professores/as e no meio acadêmico como um todo. Embora o trabalho também apresente discussões a partir da própria prática docente do pesquisador e de algumas perspectivas pedagógicas (HOFFMANN, 2009; 2010; LUCKESI, 2010; 2011), a abordagem filosófica sobre o tema exigiu que a pesquisa fosse redirecionada a partir da questão inicial “O que é a Filosofia?”, por defender que as escolhas didáticas, metodológicas, os conteúdos e as abordagens no ensino-aprendizagem da Filosofia decorrem e devem estar ligadas às possíveis e subjetivas respostas que o professor/a de Filosofia dá a essa questão inicial (BOAVIDA, 1996; CERLETTI, 2003; 2009; TOMAZETTI, 2014) e, para tanto, a pesquisa mergulha nas indicações pedagógicas e filosóficas de *O mestre ignorante*. As metodologias utilizadas na pesquisa foram a bibliográfica, com análise da obra principal e de obras secundárias e, para a ação educativo-filosófica, a qualitativa, com pesquisa-ação como abordagem (LAVILLE, 1999; SEVERINO, 2007; GHEDIN; FRANCO, 2011; MINAYO, 2012). A partir dos signos “igualdade de inteligência” e “emancipação intelectual”, presentes em *O mestre ignorante*, a ação educativo-filosófica realizada com os alunos/as selecionados fora pensada a partir de oito passos para a aprendizagem da Filosofia no Ensino Médio. A intenção dos encontros, como um dia o professor Jacotot (RANCIÈRE, 2017) fez, foi colocar para os discentes questões-problema por meio das quais eles/as poderiam descobrir sozinhos a saída. No processo de descoberta, o professor-pesquisador poderia observar a presença e verificar a intensidade da manifestação dos aspectos da “vontade”, da “busca” e da “atenção” dos alunos/as. Portanto, o que se propõe não é um método ou uma técnica



para aperfeiçoar o ensino da Filosofia, mas princípios para uma ação educativa cuja intencionalidade filosófica é questionar o ensino, a aprendizagem e, especificamente, a avaliação em Filosofia no Ensino Médio. O trabalho estimulou a reflexão da prática educacional e filosófica do docente-pesquisador e colaborou para a construção de uma postura emancipatória como professor-filósofo no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Filosofia no Ensino Médio. Por fim, foi possível constatar, na ação educativa-filosófica, que menos do que a compreensão de ideias contidas em *O mestre ignorante*, os/as participantes puderam aprender sobre o ensino, a aprendizagem e a avaliação da Filosofia no nível médio; puderam também aprender sobre os papéis dos/as professores/as e alunos/as, principais personagens da ação educativa; e, acima de tudo, a ação educativa-filosófica possibilitou aos/às participantes da pesquisa, cada um/a à sua medida, reconhecer alguns aspectos de suas capacidades intelectuais.

**Palavras-chave:** Igualdade. Emancipação. Aprendizagem de Filosofia. Avaliação. Jacques Rancière.

## ABSTRACT

The present work, entitled "Equality and emancipation: signs to think about evaluation in Philosophy from Jacques Rancière's *The Ignorant Schoolmaster*", aims to investigate and learn about the evaluation process in the discipline of Philosophy at the Escola Estadual Professor Calpúrnia Caldas de Amorim (EECCAM) (Caicó-RN). It takes as its main theoretical-philosophical contribution the work *The Ignorant Schoolmaster*, which deals with a singular educational experience that took place in France in the 19th century, a vision of the magisterium that strives for the "equality of intelligence" and the "emancipation" of individuals, in which equality is not the end to be sought, but a principle or opinion to be verified. The research is justified in view of the need to think about the evaluation theme in Philosophy, an aspect of teaching practice little explored in teacher training courses and/or in the academic environment as a whole. Although the work also presents discussions from the researcher's own teaching practice and from some pedagogical perspectives (HOFFMANN, 2009; 2010; LUCKESI, 2010; 2011), the philosophical approach on the subject required that the research be redirected from the initial question "What is Philosophy?" for defend that the didactic choices, methodological choices, contents and approaches in the teaching-learning of Philosophy emerge and must be connected to the possible and subjective responses that the Philosophy teacher gives to this initial question (BOAVIDA, 1996; CERLETTI, 2003; 2009; TOMAZETTI, 2014) and, for this purpose, the research dives into the pedagogical and philosophical indications of *The Ignorant Schoolmaster*. The methodologies used in the research were bibliographic, with analysis of the main work and secondary works and, for the educational-philosophical action, the qualitative one, with action research as an approach (LAVILLE, 1999; SEVERINO, 2007; GHEDIN; FRANCO, 2011; MINAYO, 2012). Based on the signs "equality of intelligence" and "intellectual emancipation", present in *The Ignorant Schoolmaster*, the educative-philosophical action carried out carried out with the selected students was thought based on eight steps for learning Philosophy in high school. The intention of the meetings, as Professor Jacotot (RANCIÈRE, 2017) once did, was to pose to students the problem questions through which they could discover the way out on their own. In the discovery process, the teacher-researcher could observe the presence and verify the intensity of the manifestation of the aspects of "will", "search" and "attention" of the students. Therefore, what is proposed is not a

method or technique to perfect the teaching of Philosophy, but principles for an educational action whose philosophical intentionality is to question teaching, learning and, specifically, the evaluation in Philosophy in High School. The work stimulated the reflection of the educational and philosophical practice of the professor-researcher and collaborated to the construction of an emancipatory posture as a professor-philosopher in the teaching-learning process in the discipline of Philosophy in High School. Finally, it was possible to verify, in the educational-philosophical action, that less than the understanding of ideas contained in *The Ignorant Schoolmaster*, the participants were able to learn about the teaching, learning and evaluation of Philosophy at the secondary level; they were also able to learn about the roles of teachers and students, the main characters of the educational action; and, above all, the educative-philosophical action made it possible for the research participants, each one to your measure, to recognize some aspects of their intellectual capacities.

**Keywords:** Equality. Emancipation. Philosophy Learning. Evaluation. Jacques Rancière.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Faixa etária dos participantes .....	117
Gráfico 2 - Renda familiar .....	118
Gráfico 3 - Tempo dedicado aos estudos .....	118
Gráfico 4 - Tempo dedicado aos estudos de Filosofia .....	119
Gráfico 5 - Satisfação com o formato da avaliação em Filosofia .....	129

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CaC – Campus Caicó

EECCAM – Escola Estadual Professora Calpúrnia Caldas de Amorim

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PROF-FILO – Mestrado Profissional em Filosofia

SEEC – Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer

SIMAIIS – Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>2 AVALIAÇÃO EM FILOSOFIA E EMANCIPAÇÃO EM O MESTRE IGNORANTE</b>	<b>21</b>
2.1 EXPERIÊNCIA COM O ENSINO DE FILOSOFIA .....	21
2.2 EXAMES, PROVAS OU AVALIAR A APRENDIZAGEM? .....	30
2.3 AVALIAÇÃO EM FILOSOFIA .....	41
2.4 IGUALDADE DE INTELIGÊNCIA EM O MESTRE IGNORANTE.....	48
2.5 EMANCIPAÇÃO EM O MESTRE IGNORANTE.....	58
2.6 SIGNOS PARA A APRENDIZAGEM EMANCIPADORA DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO .....	72
<b>3 METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVO- FILOSÓFICA</b> .....	<b>90</b>
3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS PARA A PESQUISA EM CAMPO .....	90
3.2 CAMPO DA PESQUISA, CONSTRUÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS .....	93
<b>3.2.1 “Atenção” em O mestre ignorante.....</b>	<b>98</b>
<b>3.2.2 “Busca” em O mestre ignorante.....</b>	<b>102</b>
<b>3.2.3 “Vontade” em O mestre ignorante.....</b>	<b>102</b>
3.3 CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO DA INTERVENÇÃO PRÁTICA.....	110
<b>4 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA.....</b>	<b>113</b>
4.1 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES .....	113
4.2 PERFIL DO/A ALUNO/A PESQUISADO/A .....	116
<b>4.2.1 Primeiro encontro .....</b>	<b>121</b>
<b>4.2.2 Análise do questionário com questões abertas .....</b>	<b>123</b>
<b>4.2.3 Segundo encontro.....</b>	<b>129</b>
<b>4.2.4 Terceiro encontro .....</b>	<b>133</b>
<b>4.2.5 Quarto encontro .....</b>	<b>136</b>
<b>4.2.6 Quinto encontro .....</b>	<b>138</b>
<b>4.2.7 Sexto encontro .....</b>	<b>140</b>
4.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A AÇÃO EDUCATIVO-FILOSÓFICA.....	143
4.4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS .....	145
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>159</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>166</b>
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO I - SÓCIO ECONÔMICO .....	166

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO II - ROTEIRO PARA ENTREVISTA .....	167
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO III – PECEPÇÃO INICIAL.....	168
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO IV - PERGUNTA ABERTA .....	169
APÊNDICE E - FICHA DE AVALIAÇÃO .....	170
APÊNDICE F - TRANSCRIÇÃO - TERCEIRO TÓPICO - QUESTIONÁRIO I.....	171
APÊNDICE G - TRANSCRIÇÃO - RESPOSTAS QUESTIONÁRIO III (Est. A1).....	172
APÊNDICE H - TRANSCRIÇÃO - RESPOSTAS QUESTIONÁRIO III (Est. A2).....	173
APÊNDICE I - TRANSCRIÇÃO - RESPOSTAS QUESTIONÁRIO III (Est. A3).....	174
APÊNDICE J - TRANSCRIÇÃO - RESPOSTAS QUESTIONÁRIO III (Est. A4).....	175
APÊNDICE K - TRANSCRIÇÃO - RESPOSTAS QUESTIONÁRIO III (Est. A5).....	176
APÊNDICE L - TRANSCRIÇÃO - RESPOSTAS QUESTIONÁRIO III (Est. A6).....	177
APÊNDICE M - TRANSCRIÇÃO - RESPOSTAS QUESTIONÁRIO III (Est. A7).....	178
APÊNDICE N - TRANSCRIÇÃO - RESPOSTAS QUESTIONÁRIO III (Est. A8).....	179
APÊNDICE O - TRANSCRIÇÃO - RESPOSTAS QUESTIONÁRIO III (Est. A9).....	180
APÊNDICE P - TRANSCRIÇÃO - RESPOSTAS QUESTIONÁRIO III (Est. A10) ...	181
APÊNDICE Q - TRANSCRIÇÃO - RESPOSTA QUESTIONÁRIO IV (Est. A1).....	182
APÊNDICE R - TRANSCRIÇÃO - RESPOSTA QUESTIONÁRIO IV (Est. A2).....	183
APÊNDICE S - TRANSCRIÇÃO - RESPOSTA QUESTIONÁRIO IV (Est. A3).....	184
APÊNDICE T - TRANSCRIÇÃO - RESPOSTA QUESTIONÁRIO IV (Est. A4).....	185
APÊNDICE U - TRANSCRIÇÃO - RESPOSTA QUESTIONÁRIO IV (Est. A5).....	187
APÊNDICE V - TRANSCRIÇÃO - RESPOSTA QUESTIONÁRIO IV (Est. A6).....	188
APÊNDICE W - TRANSCRIÇÃO - RESPOSTA QUESTIONÁRIO IV (Est. A7).....	189
APÊNDICE X - TRANSCRIÇÃO - RESPOSTA QUESTIONÁRIO IV (Est. A8).....	190
APÊNDICE Y - TRANSCRIÇÃO - RESPOSTA QUESTIONÁRIO IV (Est. A9).....	191
APÊNDICE Z - TRANSCRIÇÃO - RESPOSTA QUESTIONÁRIO IV (Est. A10).....	192
APÊNDICE AA - ENTREVISTA INDIVIDUALIZADA (Est. A1) .....	193
APÊNDICE AB - ENTREVISTA INDIVIDUALIZADA (Est. A2) .....	195
APÊNDICE AC - ENTREVISTA INDIVIDUALIZADA (Est. A3).....	197
APÊNDICE AD - ENTREVISTA INDIVIDUALIZADA (Est. A4) .....	199
APÊNDICE AE - ENTREVISTA INDIVIDUALIZADA (Est. A5) .....	201
APÊNDICE AF – ENTREVISTA INDIVIDUALIZADA (Est. A6).....	203
APÊNDICE AG – ENTREVISTA INDIVIDUALIZADA (Est. A7).....	205
APÊNDICE AH – ENTREVISTA INDIVIDUALIZADA (Est. A8) .....	207
APÊNDICE AI – ENTREVISTA INDIVIDUALIZADA (Est. A9).....	209

APÊNDICE AJ – ENTREVISTA INDIVIDUALIZADA (Est. A10).....	212
APÊNDICE AK – TRANSCRIÇÕES - DISCUSSÕES TEMÁTICAS (2º encontro) ..	214
APÊNDICE AL – TRANSCRIÇÕES - DISCUSSÕES TEMÁTICAS (3º encontro)...	220
APÊNDICE AM – TRANSCRIÇÕES - DISCUSSÕES TEMÁTICAS (4º encontro)..	227
APÊNDICE AN – TRANSCRIÇÕES - DISCUSSÕES TEMÁTICAS (5º encontro) ..	230
<b>ANEXOS .....</b>	<b>235</b>
ANEXO A - TCLE (Alunos maiores de idade) .....	235
ANEXO B - TCLE (Alunos menores de idade) .....	237
ANEXO C - TALE .....	239
ANEXO D - CARTA DE ANUÊNCIA .....	241



## 1 INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

O presente trabalho, intitulado “Igualdade e emancipação: signos para se pensar a avaliação em Filosofia a partir de *O mestre ignorante* de Jacques Rancière”, tem por objeto de pesquisa analisar e aprender sobre a avaliação no Ensino de Filosofia na Escola Estadual Professora Calpúrnia Caldas de Amorim (EECCAM), da rede pública de educação do Estado do Rio Grande do Norte (RN), na cidade de Caicó. O signo é o produto da interpretação, manifestado em palavras, desenhos, pinturas e esculturas, que os homens veem, sentem e fazem, no percurso de suas vidas, de suas aventuras no espaço das várias linguagens humanas. O ser humano sempre se depara com outros signos, ele os “[...] combina, os compõe, os analisa – e eis uma expressão, uma imagem, um fato material que será, desde então, para mim o retrato de um pensamento, isto é, de um fato imaterial.” (RANCIÈRE, 2017, p. 93).

Nos últimos tempos, o Ensino de Filosofia avança em termos institucionais e torna-se, assim como a Sociologia, uma disciplina obrigatória no currículo brasileiro. O marco desse momento é a Lei 11.684/08 (BRASIL, 2008), que estabelece a obrigatoriedade do Ensino de Filosofia no Ensino Médio brasileiro (CARVALHO; SANTOS, 2010). Tal ensino, contudo, deixa de ser obrigatório nos moldes de 2008, pois o artigo 36 da LDB para a vigorar com alterações a partir da Lei nº 13.415/ 2017 (BRASIL, 2017). Dessa forma, percebemos uma mudança na escrita regulatória da oferta do ensino de Filosofia no nível médio em comparação com a Lei 11.684/08 (BRASIL, 2008) que, a princípio, causa insegurança e nos provoca a refletir se esse novo direcionamento curricular trará de fato mais espaço para a Filosofia nas escolas de nível médio ou provocará sua desvalorização e, conseqüentemente, nova saída do currículo brasileiro. Além disso, acrescentamos que está em vigor a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018a). Nesse caso, é preciso verificar como o ensino de Filosofia será inserido no Ensino Médio. Em tese, essa nova perspectiva educacional oferece às instituições escolares de nível médio a oportunidade/autonomia de construção de sua estrutura de ensino-aprendizagem a partir de um currículo diversificado e flexível articulado com itinerários formativos em consonância com as especificidades socioculturais e políticas de sua comunidade

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

escolar (BRASIL, 2018a). Nesse sentido, o ensino de Filosofia pertence ao quadro das aprendizagens básicas que todo/a aluno/a deve ter contato em sua formação inicial.

A normativa (BRASIL, 2018a, p. 476) afirma:

Assim, na formação geral básica, os currículos e as propostas pedagógicas devem garantir as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. Conforme as DCNEM/2018, devem contemplar, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de: [...] sociologia e filosofia;

Apesar de todos esses desafios enfrentados acerca da regulamentação e consolidação no currículo brasileiro, o ensino de Filosofia busca construir sua estrutura acadêmica há tanto tempo negligenciada, e um dos elementos importantes para sua afirmação como componente curricular essencial para o desenvolvimento profícuo dos indivíduos diz respeito à avaliação da aprendizagem, tema complexo e, segundo Marçal e Tomazetti (2011), pouco investigado e de escassa bibliografia, tanto na esfera acadêmica quanto no âmbito do Ensino Médio público brasileiro.

A construção da identidade docente exige do professor ou professora constantes atualizações de sua prática, uma reorganização que parte de uma reflexão de suas ações no cotidiano escolar, não se trata de aplicar em sala de aula alguns conteúdos filosóficos unidos às práticas pedagógicas apreendidas na academia, o professor/a aprende a ser professor/a desde o instante em que se torna aluno/a (CERLETTI, 2009). São as teorias e experiências apreendidas no decorrer da vida como aluno/a, passando pela academia, e vivenciadas nos limites da sala de aula que emolduram o educador/a (CERLETTI, 2009). E uma das formas de fazer essa reflexão da atividade docente será dada pelo tipo de avaliação que ele/a, o/a professor/a, se propõe a fazer.

A pesquisa parte dos signos “igualdade de inteligência” e “emancipação intelectual”, presentes na obra *O Mestre Ignorante*, de Jacques Rancière (2017). Acreditamos que sua perspectiva educacional poderá nos ajudar a compreender a dinâmica do avaliar em Filosofia. A referida obra versa sobre uma experiência educacional singular ocorrida na França no século XIX. O professor Joseph Jacotot desafiou, com uma concepção de ensino e aprendizagem diferente tanto das “[...] pedagogias tradicionais, que primavam pela transmissão neutra [...]”, quanto das “[...] pedagogias modernistas do saber adaptado [...]” (RANCIÈRE, 2017, p. 14), o sistema

educacional francês da época. Trata-se de uma visão do magistério particular, que prima pela “igualdade de inteligência” e a “emancipação” dos indivíduos, na qual a igualdade não é o fim a se buscar, mas um princípio e uma opinião a ser verificada.

Assim, como referência principal usamos a obra *O Mestre Ignorante*, de Jacques Rancière (2017). Também de sua autoria, fizemos uso secundário da obra *O espectador emancipado* (2012). Para uma melhor fundamentação teórica, além dos textos de Jacques Rancière, recorreremos a outros autores que discutem sobre o ensino de Filosofia e o conceito de “emancipação intelectual” no contexto do ensino da Filosofia no nível médio, como Cerletti (2009), Kohan (2003; 2013), Gallo (2008; 2010). Por sua vez, no que se refere à avaliação, utilizamos Hoffmann (2010) e Luckesi (2010; 2011). Já quando se trata da bibliografia acerca da metodologia de pesquisa, fizemos uso das ideias de Ghedin e Franco (2011), Minayo (2012), Severino (2007) e Laville (1999).

O nosso objetivo geral é investigar e aprender a partir dos signos “igualdade” e “emancipação intelectual”, presentes na obra *O Mestre Ignorante - cinco lições sobre emancipação intelectual*, de Jacques Rancière, sobre o processo avaliativo na disciplina de Filosofia na Escola Estadual Professora. Calpúrnica Caldas de Amorim (EECCAM) (Caicó-RN). Os nossos objetivos específicos se dividem em: investigar os signos “igualdade” e “emancipação intelectual” em *O mestre ignorante*; analisar o papel do mestre em *O mestre ignorante*; pensar o processo de ensino-aprendizagem e da avaliação em Filosofia a partir dos signos “igualdade” e “emancipação intelectual” presentes em *O mestre ignorante*; identificar, por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas, as perspectivas dos/as alunos/as da EECCAM sobre a avaliação na disciplina de Filosofia; e, por fim, em uma ação educativo-filosófica, observar e verificar a intensidade da manifestação dos aspectos da “vontade”, da “busca” e a “atenção” das alunas e dos alunos que participaram dos encontros temáticos. Esses encontros foram pensados a partir de oito passos cujos princípios de ação são indicações de *O mestre ignorante* e estão apoiados nos signos “igualdade de inteligência” e “emancipação intelectual”.

A nossa hipótese é que a perspectiva filosófico-educacional de *O mestre ignorante* poderá nos ajudar a compreender a dinâmica do avaliar em Filosofia. Destarte, a Filosofia como atitude emancipatória será o caminho que buscaremos seguir na prática filosófica e educacional em sala de aula. Buscaremos, portanto,

estimular a vontade de aprender contida em cada aluno/a ou em cada um/a que ignora sua própria capacidade intelectual.

Para tanto, nesse processo questionamos: como podemos repensar a avaliação em Filosofia no Ensino Médio da Escola Estadual Professora Calpúrnia Caldas de Amorim (EECCAM) a partir dos signos “igualdade” e “emancipação intelectual” de *O mestre ignorante*? Nesse aspecto, o sentido da Filosofia para os alunos/as do Ensino Médio e a identidade ou relação do professor-filósofo com a Filosofia são elementos fundamentais para esse entendimento.

O interesse por este estudo surgiu no decorrer das aulas de Filosofia promovidas na Escola Estadual Professora Calpúrnia Caldas de Amorim (EECCAM). Decerto, percebemos nas aulas uma relação conflituosa entre o/a aluno/a secundarista com as provas e exames aplicados na disciplina de Filosofia; identificamos que os resultados obtidos nas avaliações não refletiam a realidade vivenciada em sala, porquanto, uma reflexão da nossa prática docente se constituía em matéria de primeira ordem. A questão que surgiu naquele instante e nos acompanha nestes últimos anos é: como podemos avaliar filosoficamente o/a aluno/a secundarista? O que leva à outra questão: o que seria uma avaliação filosófica? O caminho para tentar responder a estas e outras perguntas começou a se abrir com a entrada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em 2014, na qualidade de supervisor, no projeto elaborado e coordenado pelo Curso de Filosofia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Caicó (CaC)<sup>2</sup>.

Participar do programa possibilitou o nosso retorno ao mundo acadêmico e, conseqüentemente, as pesquisas sobre o ensino de Filosofia instigaram o desejo de tentar responder às nossas indagações. Outro efeito positivo das discussões sobre o ensino de Filosofia durante o PIBID foi o surgimento em nós da vontade de ingressar no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO). O ingresso no programa possibilitou encarar a questão que tomamos como ponto de partida para a pesquisa: como avaliar nossos/as alunos/as de Filosofia de uma forma que o acúmulo dos

---

<sup>2</sup> Através do Edital PIBID 061/2013. (Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_061\\_2013\\_PIBID.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf). Acesso em: 14 mar. 2020). Para uma avaliação do Projeto PIBID Filosofia do Campus Caicó da UERN, consultar: TEIXEIRA NETO; SOUZA, 2018, p. 34-48.

conhecimentos alcançados por meio de nossas explicações e medido pela repetição nas provas e trabalhos não fosse o único e o mais importante critério de avaliação?

Em termos acadêmicos, a pesquisa justifica-se diante da necessidade de se pensar sobre o tema da avaliação em Filosofia, um aspecto da prática docente pouco explorado nos cursos de formação de professores/as e no meio acadêmico como um todo. Embora o trabalho também apresente discussões a partir da própria prática docente do/a pesquisador/a e de algumas perspectivas pedagógicas (HOFFMANN, 2009; 2010; LUCKESI, 2010; 2011), a abordagem filosófica sobre o tema exigiu que a discussão fosse redirecionada a partir da questão inicial “O que é a Filosofia?”, por defender que as escolhas didáticas, metodológicas, os conteúdos e as abordagens no ensino-aprendizagem da Filosofia decorrem e devem estar ligadas às possíveis e subjetivas respostas que o/a professor/a de Filosofia dá a essa questão inicial (BOAVIDA, 1996; CERLETTI, 2003; 2009; TOMAZETTI, 2014), e, para tanto, a pesquisa mergulha nas indicações de *O mestre ignorante*. O trabalho estimulou a reflexão de nossa prática educacional, colaborando para a construção de uma postura emancipatória como professor-filósofo no processo de ensino aprendizagem da disciplina de Filosofia e tem possibilidades de contribuir com discentes dos cursos de Licenciatura em Filosofia, futuros professores/as, professores/as e pesquisadores/as em avaliação da aprendizagem em Filosofia no Ensino Médio.

O texto está dividido em cinco seções pertencentes a três eixos específicos: a fundamentação filosófico-crítica, a descrição da metodologia e as estratégias de avaliação da ação educativo-filosófica. A primeira seção é essa introdução na qual são apresentados os seguimentos da pesquisa como tema, bibliografia principal, objetivos, hipótese, questionamentos relevantes para a discussão, interesse pelo tema e divisão do texto.

Na segunda seção, por sua vez, trataremos da nossa experiência com o ensino de Filosofia na rede pública de educação do Estado do Rio Grande do Norte - RN e as indagações que levaram à construção desta pesquisa. Em seguida, discutiremos acerca de algumas concepções de “avaliação”. Logo após, dialogaremos sobre a perspectiva da avaliação no ensino de Filosofia. Por fim, nas duas últimas subseções falaremos sobre a “emancipação” e a “igualdade de inteligência” e mostraremos alguns passos para a aprendizagem da Filosofia a partir de algumas indicações presentes em *O mestre ignorante* de Jacques Rancière.

A terceira seção visa apresentar a proposta de ação educativo-filosófica, expor os aspectos metodológicos para a sua avaliação e o cronograma das atividades em campo. Por conseguinte, na quarta seção apresentaremos a análise dos resultados da pesquisa. Em um primeiro momento mostraremos o caminhar com o Comitê de Ética da UERN, a capacitação dos voluntários, os instrumentos de coleta de dados usados na pesquisa e as etapas do processo de avaliação dos dados construídos. Em seguida, apresentaremos o perfil dos participantes da pesquisa, fundamental para a experiência com *O mestre ignorante*, pois proporcionou a primeira visão do ambiente sócio econômico dos/as pesquisados/as e sua relação com a educação. Por fim, relataremos alguns fatos que marcaram os encontros, mostraremos as análises feitas nas discussões temáticas com base na experiência vivida com *O mestre ignorante* e, principalmente, as respostas dadas pelos/as participantes aos questionários. Na quinta seção, apresentaremos as considerações finais da pesquisa.

## 2 AVALIAÇÃO EM FILOSOFIA E EMANCIPAÇÃO EM *O MESTRE IGNORANTE*

Nesta segunda seção, em um primeiro momento, narraremos a nossa experiência com o ensino de Filosofia na rede pública de educação do Estado do Rio Grande do Norte - RN e as indagações que levaram à construção desta pesquisa. Em um segundo momento, a seção seguirá discutindo algumas concepções de “avaliação”; e, em terceiro lugar, dialogaremos um pouco sobre a perspectiva da avaliação no ensino de Filosofia. Por fim, o quarto e quinto momentos, respectivamente, tratam sobre a “emancipação intelectual” e a “igualdade de inteligência”. Ainda, mostraremos alguns passos para a aprendizagem da Filosofia no Ensino Médio a partir de algumas indicações presentes em *O mestre ignorante* de Jacques Rancière.

### 2.1 EXPERIÊNCIA COM O ENSINO DE FILOSOFIA

No processo do ensinar, nos deparamos com muitas dificuldades/obstáculos que moldam, formatam a identidade como docente. Na disciplina de Filosofia não é diferente, e podemos até dizer que no contexto da escola pública na qual estamos inseridos é, em certa medida, até mais difícil. Fazer Filosofia, ou melhor, filosofar, exige do/a professor/a de Filosofia superar uma série de problemas em sala de aula que vão além da “apresentação de conteúdos” que, por si só, já é problemática no caso do Ensino da Filosofia. No decorrer dessa pesquisa, perceberemos que a dinâmica das variadas relações que existem na sala de aula, especificamente no ensino de Filosofia, requer do/a professor/a-filósofo/a uma constante reflexão sobre o seu fazer e suas escolhas a partir da resposta à questão: O que é a Filosofia?

Cerletti (2009, p. 80, grifo do autor) diz que “[...] a ‘maneira’ de ensinar dependerá, mais do que da aplicação de técnicas gerais ou supostamente neutras, da relação de cada professor com a filosofia e do lugar que na aula se concede ao filosofar”.

No tocante à nossa experiência com o ensino da Filosofia no Nível Médio, diremos que existiram momentos em que incentivamos a liberdade dos/as alunos/as e outros em que estabelecemos diretrizes duras, limitantes e até, em certa medida, contraditórias. Tudo dependia do tipo de relação que existia entre o/a professor/a e o/a aluno/a. Hoje avaliamos que ambas perspectivas beiravam o exagero e sentimos

a necessidade de estabelecer um equilíbrio entre essas duas posturas. Acreditamos, a partir da nossa formação, que estávamos em um patamar superior com relação ao alunado; vivíamos lá onde vivem os que afirmam saber e, como esses, assumíamos honestamente a responsabilidade de ensinar o que sabíamos aos que não sabem. Por sua vez, em nossa concepção, o/a aluno/a residia em uma câmara escura de ignorância, sem saber onde fica a saída e ansioso/a para conseguir ouvir a voz que soa como a única esperança para que ele/a pudesse atingir a saída.

No ano de 2009, instante da nossa entrada no magistério público, a Filosofia retornava ao panorama educacional brasileiro como uma disciplina obrigatória (BRASIL, 2008) que estimularia o questionamento crítico e que poderia interligar todas as áreas do ensino. O maior desafio do ensino de Filosofia era de se firmar como disciplina tão importante quanto as outras. Talvez o intuito à época fosse transformar a Filosofia em uma disciplina auxiliar às demais. Decerto, tanto a nossa compreensão como professor/a de Filosofia, quanto a identidade da própria Filosofia na educação pública brasileira estava em processo inicial de reorganização.

É nesse instante, da volta da disciplina de Filosofia de forma obrigatória ao Ensino Médio, que começamos como professor/a a ter contato com a dura realidade da educação pública brasileira. Diga-se de passagem, que ninguém sabia ao certo como seria o processo de reinserção da Filosofia no Ensino Médio: “O desenrolar histórico da presença/ausência da Filosofia nos currículos dos cursos de Ensino Médio (ou do anteriormente denominado Segundo Grau) nunca foi linear. Conflitos e resistências têm permeado esse processo” (RODRIGUES, 2012, p. 72).

No instante de nossa posse fomos informados que a carga horária da disciplina de Filosofia era apenas de uma aula semanal por turma e a escola que iniciamos nossa prática não dispunha de muitas salas de aula ativas; assim, tínhamos que completar a carga horária mínima exigida para o cargo ministrando aulas em outras áreas, como por exemplo, Sociologia, Geografia, Arte e a extinta Economia do Rio Grande do Norte. Poucos meses depois, conseguimos integralizar toda a carga horária apenas com turmas de Filosofia em outra instituição educacional, no caso, a que ainda hoje atuamos, a Escola Estadual Professora Calpúrnica Caldas de Amorim, em Caicó-RN. Percebemos nessa ocasião vários e profundos problemas da educação pública brasileira, como, por exemplo, a constante falta de professores/as especializados/as em suas áreas de formação. Constatamos também que apenas uma aula semanal não favorecia o desenvolvimento profícuo da experiência do



filosofar. Tal constatação trouxe aflição, desconforto e temor de não conseguir dar conta. Contudo, a vontade de lecionar era maior e enfrentamos esse novo desafio. Durante todo o primeiro ano algumas questões não saíam da mente: será que conseguiremos corresponder às expectativas da escola? Dos alunos/as? E, às nossas? O certo é que existia um sonho, ser professor/a. E, na mesma proporção, inumeráveis dúvidas acerca desta nova trajetória de vida.

Nesse difícil início, estudar e preparar aulas para tantas disciplinas diferentes sobrecarregava e limitava nossa prática. Ora, a relação com tantas disciplinas desta forma, rápida e sem aprofundamento, não favorecia o ensino de Filosofia. Será que esse acúmulo inicial de funções, em certo momento, não teria atrasado o florescimento de uma identidade própria como professor/a de Filosofia?

Outra questão encontrada à época foi a falta de livro didático<sup>3</sup> específico para a Filosofia em seu retorno ao Ensino Médio. A carência desse instrumento didático dificultava a interação entre professor/a e aluno/a em sala de aula, além de estabelecer divisões sócio econômicas entre os alunos/as, os que tinham condição de adquirir as fotocópias e os que não podiam, conseqüentemente, acentuando a distância entre os alunos/as e a Filosofia. Esse fato fez surgir uma situação bem particular em nosso contexto educacional, que provocou uma ação de improviso de nossa parte: diz respeito à necessidade de elaborar e financiar apostilas.

Para embasar minimamente os diálogos nas aulas de Filosofia e atenuar a distância sócio econômica, se fazia deveras importante um aporte teórico, destarte, foi preciso organizar o nosso próprio material didático. Esta experiência foi extremamente positiva para a construção de uma identidade como professor/a de Filosofia, como Rancière (2017, p. 68) afirma:

Aprender a improvisar era, antes de qualquer outra coisa, aprender a vencer a si próprio, a vencer esse orgulho que se disfarça de humildade para declarar sua incapacidade de falar diante de outrem — isso é, a recusa de submeter-se a seu julgamento.

---

<sup>3</sup> Até o edital do PNLD 2012, que estabelece critérios de escolha e distribuição do livro didático de Filosofia para o Ensino Médio público de todo o Brasil, não existia referência bibliográfica oficial para nortear o trabalho dos docentes brasileiros. “O livro didático de filosofia é, de fato, um elemento que desempenha um lugar central no debate sobre a identidade do ensino de filosofia. Mais do que simples suporte ao trabalho docente nos mais diversos contextos e regiões do país, o livro didático se torna roteiro de trabalho, material de apoio, interlocutor do docente na sua concepção das práticas de ensino de filosofia”. (BRASIL, 2011, p. 8-9).

Toda a nossa trajetória educacional (Ensino Fundamental e Médio) foi marcada por um Ensino intimamente ligado aos pilares e dogmas da Igreja Católica<sup>4</sup>. Modelo muito tradicional, rigoroso e sistemático. Na graduação em Filosofia, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a grande parcela dos docentes tinha sua formação construída nos muros do catolicismo, muitos eram padres ou estavam licenciados de suas funções. Decerto, a nossa atuação no magistério como professor/a é fortemente influenciada e marcada pelos princípios estabelecidos no momento da nossa formação, seja a nível médio ou no superior. Sendo assim, as perspectivas filosóficas, os métodos e as técnicas que usamos em sala de aula são, em grande parte, banhadas pelas experiências que nos afetaram (LARROSA, 2002) no decorrer da trajetória do ensino-aprendizagem.

O ano era 2002, se você não fosse um seminarista e estivesse em preparação para o sacerdócio, não havia perspectiva de futuro profissional iminente para os formados em Filosofia naquela época específica e constantemente surgiam indagações acerca da funcionalidade do curso para o mundo do trabalho. Nesta época, pelas “[...] determinações da LDBEN 9.394/96, o Ensino da Filosofia em nenhum aspecto é proibido, mas, apesar de indicação de sua possibilidade, também não se caracteriza como obrigatório” (RODRIGUES, 2012, p. 72). Sendo assim, na prática, cabia a cada ente federativo da união inserir em seu currículo a disciplina de Filosofia de forma optativa.

---

<sup>4</sup> Estudei em instituições educacionais com estrutura organizacional católica: a primeira foi o Externato Padre João Maria, hoje extinto, foi onde cursei o antigo primário. O ensino era voltado para a construção de um bom cidadão cristão temente a Deus e seguidor das leis brasileiras. O nome desta instituição foi dado para homenagear o Padre João Maria Cavalcanti de Brito que nasceu em 23 de junho de 1848, “[...] no sítio Logradouro, no antigo território caicoense, hoje, parte integrante do município de Jardim de Piranhas, no Seridó norte-rio-grandense. [...] Abolicionista nato, participou ativamente da vida social e católica natalense. E, num gesto pioneiro, fundou o ‘Oito de Setembro’, que foi o primeiro jornal católico editado no Rio Grande do Norte. Em Natal, o Padre João Maria criou a Escola São Vicente de Paula, na Matriz e deu início às obras de construção da futura Catedral, na Praça Pio X.” (SANTOS, 2012, n. p.). A segunda instituição foi o Colégio Diocesano Seridoense. “No início recebeu o nome de Ginásio Diocesano Seridoense, foi fundado em 1º de março de 1942 pelo primeiro bispo da Diocese de Caicó-RN, Dom José de Medeiros Delgado, iniciando suas atividades escolares com 41 alunos matriculados nos cursos de primário e admissão. [...] Em 1960, o bispo da época, Dom Manuel Tavares de Araújo, fundou o Colégio Comercial Seridoense, atendendo à necessidade de dar à região um curso noturno de 2º ciclo, que mais se coadunasse com as possibilidades da região e do povo e passou a receber alunos do sexo feminino. Em 1964, devido ao grande número de alunos a requerer matrícula, o Colégio ampliou as suas instalações e criou o primeiro curso Científico da Região do Seridó. Durante muitos anos o colégio abrigou em suas instalações a Escola Estadual Mons. Walfredo Gurgel. O CDS é uma instituição educacional pertencente à Diocese de Caicó-RN, cujo presidente é o Bispo Diocesano e o seu atual diretor é o Pe. Francisco de Assis Costa da Silva.” (COLÉGIO DIOCESANO SERIDOENSE, [n.d.], [n.p.]).

No ano de 2004, surge uma perspectiva positiva para o ensino de Filosofia no Estado do Rio Grande do Norte, quando, de forma pioneira, é publicado o edital para o concurso público<sup>5</sup> para o magistério estadual e dentre os cargos contemplados estava o de professor/a efetivo na disciplina de Filosofia e Sociologia. Surge na lembrança que este edital encheu de esperança todos que almejavam seguir um futuro profissional no magistério na disciplina de Filosofia. O certame aconteceu, conseguimos aprovação, e no ano de 2009 houve a convocação para assumir o cargo de professor/a efetivo na disciplina de Filosofia. À primeira vista, pode parecer desnecessário reconstruir a trajetória educativa e profissional, contudo, para compreender o/a professor/a que se é hoje, se faz necessário entender o aluno/a que um dia se foi. (CERLETTI, 2009).

Nesse processo de reorganização identitária, a primeira coisa que fizemos foi replicar métodos e técnicas dos nossos antigos professores/as, tivessem sido eles/as professores/as do período secundarista ou da graduação. Tentamos repetir com os/as alunos/as o que fora feito conosco. A princípio, tentamos implantar um ensino baseado em uma estrutura rigorosa e sistemática no qual estaríamos dispostos a repassar todo o conteúdo que foi transmitido durante o processo de ensino-aprendizagem, desde os anos iniciais até a licenciatura. Para Rancière (2017), um processo marcado por uma ordem explicadora que conduziria todos/as os/as participantes ao estado de embrutecimento<sup>6</sup> intelectual.

Constatamos aos poucos que os/as alunos/as não se adaptaram a esse método<sup>7</sup> e constantemente havia em sala momentos de extrema apatia e desinteresse da parte deles/as pela Filosofia. Em seguida, tentamos conciliar as nossas experiências anteriores com práticas inovadoras que observamos nos colegas mais experientes. Quebramos a rigidez da transmissão e possibilitamos mais liberdade de manifestação aos/as alunos/as. Percebemos que houve um avanço considerável nas

---

<sup>5</sup> As informações acerca deste certame podem ser encontradas na Portaria nº 072/04-SECD/GS publicada no Diário Oficial do Estado, edição de 17 de janeiro de 2004.

<sup>6</sup> Para Rancière (2017), o embrutecimento acontece quando o indivíduo na qualidade de aprendiz ou aluno/a, no processo de ensino aprendizagem, submete simultaneamente sua vontade de aprender e sua capacidade intelectual à vontade e, principalmente, à inteligência de um preceptor encarregado de repassar e inspecionar a assimilação de sua ciência.

<sup>7</sup> “O professor, ao dirigir e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem dos alunos, utiliza intencionalmente um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos, a que chamamos métodos de ensino. Por exemplo, à atividade de explicar a matéria corresponde o método de exposição; à atividade de estabelecer uma conversação ou discussão com a classe corresponde o método de elaboração conjunta”. (LIBÂNEO, 2013, p. 165-166).

nossas práticas e metodologias de ensino, todavia, ainda não se constituía em uma prática fundada em uma didática filosófica<sup>8</sup> que se originasse da questão “O que é a Filosofia?”. Na verdade, não tínhamos a noção do valor de possuir uma concepção filosófica direcionada para o ensino de Filosofia no Ensino Médio.

O tempo trouxe experiência e paciência para saber perceber as especificidades de cada sala, série e geração dos/as alunos/as. Por isso, resolvemos aplicar metodologias diferentes para as três séries do Ensino Médio. Para a 1ª série tentamos uma aproximação maior com o/a aluno/a, queremos conhecer a turma, suas expectativas, seus desejos e seus sonhos. Esse instante é para provocar a curiosidade dos/as discentes acerca do filosofar; momento de estreitar os laços de amizade e cumplicidade entre professor/a e aluno/a na sala de aula da disciplina de Filosofia. Também é o instante de estabelecer as regras da convivência em sala. Utilizamos nessa série o “método de elaboração conjunta”<sup>9</sup>. Em tese, os/as alunos/as dessa série em parceria com o/a professor/a podem escolher temas e modos de abordá-los. Não se trata ainda, somos conscientes, de uma “emancipação intelectual”, como estabelece *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017), mas pode representar o seu começo.

Por sua vez, na 2ª série, discutimos temas específicos como: sexualidade, política e linguagem. Os alunos/as, a partir do livro didático, fazem uma relação do que já sabem com as novas teorias apreendidas e irão expor em seminários, grupo de verbalização – grupo de observação e/ou rodízios de função<sup>10</sup>. Aplicamos nessa

---

<sup>8</sup> “A Didática se caracteriza como mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente. Ela opera como que uma ponte entre o ‘o quê’ e o ‘como’ do processo pedagógico escolar. A teoria pedagógica orienta a ação educativa escolar mediante objetivos, conteúdos e tarefas da formação cultural e científica, tendo em vista exigências sociais concretas; por sua vez, a ação educativa somente pode realiza-se pela atividade prática do professor, de modo que as situações didáticas concretas requerem o ‘como’ da intervenção pedagógica”. (LIBÂNEO, 2013, p. 27). Não podemos, nesse momento, afirmar ao certo o que seria uma didática filosófica, contudo, suspeitamos que sua construção está atrelada à concepção filosófica do professor/a no momento de sua atuação em sala de aula com determinada turma – na prática, quer dizer que a didática filosófica deve respeitar/atender às especificidades de cada grupo de alunos/as e intender o processo das subjetividades dos seus participantes. (BOAVIDA, 1996; CERLETTI, 2003; 2009; TOMAZETTI, 2014).

<sup>9</sup> “A forma mais típica do método de elaboração conjunta é a conversação didática. Às vezes denomina-se, também, aula dialogada, mas a conversação é algo mais. Não consiste meramente em respostas dos alunos às perguntas do professor, em uma conversa ‘fechada’ em que os alunos pensem e falem o que o professor já pensou e falou, como uma aula de catecismo. A conversação didática é ‘aberta’ e o resultado que dela decorre supõe a contribuição conjunta do professor e dos alunos.” (LIBÂNEO, 2013, p. 185, grifo do autor).

<sup>10</sup> Segundo Libâneo (2013), são técnicas de ensino que visam atingir o conjunto da turma. São encontradas no método de trabalho em grupo.

série o “método de trabalho em grupo”<sup>11</sup>. Já na 3ª série, a metodologia é totalmente voltada para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)<sup>12</sup>, aplicamos os conteúdos em ordem cronológica de correntes filosóficas do mundo ocidental, com início no mundo grego indo até à contemporaneidade. Caracteriza-se como um curso intensivo para identificar corretamente os pensadores e conseguir “acertar” questões na prova do Ensino Médio público brasileiro. Libâneo (2013) chama de “método expositivo”<sup>13</sup>.

O que liga esses três modos de fazer, para além da obrigatoriedade de avaliar, tendo em vista as exigências do sistema educativo, é a forma com a qual avaliamos os/as alunos/as. Na maioria das vezes, com uma perspectiva cientificista, valorizando muito mais o quesito quantitativo e pouco o qualitativo. Porém, para além do quantitativo e qualitativo, buscamos uma avaliação filosófica, embora ainda não esteja claro para nós do que se trata, suspeitamos que ela deve ser também a consequência da questão fundamental “O que é a Filosofia?”.

Decerto, percebemos nas aulas uma relação problemática entre os alunos/as e as provas e exames (LUCKESI, 2010) aplicados na disciplina de Filosofia; identificamos que os resultados obtidos nas avaliações não refletiam a realidade vivenciada em sala. Destarte, a questão das estratégias de avaliação da Filosofia no Ensino Médio vem nos acompanhando nos últimos anos.

O caminho para tentar responder a esta e outras perguntas sobre o ensino de Filosofia começou a se abrir quando participamos, em um primeiro momento, como supervisores do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), projeto elaborado e coordenado pelo Curso de Filosofia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Caicó (CaC). A entrada nesse programa

---

<sup>11</sup> “Método de trabalho em grupos ou aprendizagem em grupo consiste basicamente em distribuir temas de estudo iguais ou diferentes a grupos fixos ou variáveis, compostos de três a cinco alunos. O trabalho em grupo tem sempre um caráter transitório, ou seja, deve ser empregado eventualmente, conjugado com outros métodos de exposição e de trabalho independente. Dificilmente será bem-sucedido se não tiver uma ligação orgânica entre a fase de preparação e organização dos conteúdos e a comunicação dos resultados para a classe toda.” (LIBÂNEO, 2013, p. 187).

<sup>12</sup> “O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) avalia o desempenho escolar ao final da educação básica. Realizado anualmente pelo Inep, desde 1998, o Enem colabora para o acesso à educação superior – por meio do Sisu, do Prouni e de convênios com instituições portuguesas – e aos programas de financiamento e apoio estudantil, caso do Fies. Os resultados também permitem o desenvolvimento de estudos e indicadores educacionais. Qualquer pessoa pode fazer o ENEM, entretanto, participantes ‘treineiros’ podem usar o resultado somente para autoavaliação de conhecimentos.” (INEP, [n.d.], [n.p.]).

<sup>13</sup> “A exposição lógica da matéria continua sendo, pois, um procedimento necessário, desde que o professor consiga mobilizar a atividade interna do aluno de concentra-se e de pensar, e a combine com outros procedimentos, como o trabalho independente, a conversação e o trabalho em grupo.” (LIBÂNEO, 2013, p. 177-178).

possibilitou o retorno às pesquisas em Filosofia de modo geral, também às pesquisas mais específicas sobre o ensino de Filosofia e pudemos experimentar novas experiências no contexto educacional, como por exemplo: elaborar projetos, participar e apresentar artigos científicos; durante os encontros reafirmamos o valor positivo do Estágio Supervisionado para formação dos/as futuros/as professores/as-pesquisadores/as e compreendemos a importância de uma constante reflexão sobre as estratégias no âmbito do ensino-aprendizagem para uma efetiva atualização da prática docente.

O maior benefício deste programa foi a visibilidade dada à disciplina de Filosofia na Escola Estadual Professora Calpúrnia Caldas de Amorim (EECCAM). No período de atuação do programa existiu uma grande interação/cumplicidade entre os colaboradores do projeto (bolsistas, supervisores e coordenador) com a coordenação pedagógica, direção, professores/as e funcionários/as da Escola. De fato, a Filosofia se firmou como disciplina importante no contexto escolar. O PIBID não só fortaleceu a Filosofia como componente curricular necessário para a educação básica, como também viabilizou aos/às graduandos/as de Filosofia da UERN colocarem em prática, por um tempo maior e de forma mais sequencial do que o Estágio, toda a teoria apreendida na academia e, fundamentalmente, instigou os/as professores/as supervisores/as a seguirem como pesquisadores/as do ensino de Filosofia.

Brito (2019, p. 65) afirma:

[...] é possível identificarmos que a experiência do Subprojeto PIBID de Filosofia/UERN, Campus Caicó contribuiu para que o professor considerasse como indispensável para o ensino de qualidade, o/a professor/a adotar uma postura de pesquisador/a, estabelecendo em sua prática uma aproximação mais consistente entre pesquisa e docência. Devemos compreender, portanto, que não se separa professor/a e pesquisador/a, ambos tornando-se um [...].

Decerto, foi no PIBID que nasceu o desejo de entrarmos no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), na qualidade de pesquisador/a do ensino de Filosofia da rede pública. No PROF-FILO, tivemos a oportunidade de conhecer professores/as qualificados/as e suas pesquisas atualizadas na área do ensino de Filosofia. O contato com esses trabalhos proporcionou a apropriação de novos conhecimentos que embasaram o estudo aprofundado do nosso problema da avaliação da aprendizagem em Filosofia; pudemos entender que para encontrar o caminho para essa e outras questões deveríamos refletir sobre todas as nossas

escolhas no magistério, inclusive sobre a postura filosófica que tomaremos como nossa nas experiências em sala de aula. O PROF-FILO significou repensar a prática em sala de aula. Cerletti (2009, p. 38), comenta que:

Pensar implica novidade e isso tem sempre algo de inquietante porque escapa ao controle da simples transmissão de um saber. É inquietante para o próprio professor, porque o afasta do caminho já trilhado da transmissão de conhecimentos e o leva a enfrentar o desafio de pensar ele mesmo.

O PROF-FILO nos trouxe inquietude com o modo de fazer em sala de aula e impulsionou a reorientar a nossa relação no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Filosofia, o que significou refletir sobre a nossa posição numa educação mais filosófica. Em síntese, a participação nestes programas nos fez perceber que as estratégias de avaliação em Filosofia, como qualquer outra estratégia de escolha metodológica, de conteúdos e de abordagens esbarram na questão fundamental: “O que é a Filosofia?”<sup>14</sup> (BOAVIDA, 1996; CERLETTI, 2003; 2009; TOMAZETTI, 2014). Suspeitamos que essa questão é orientadora e conduz a pensar em uma outra questão: “Como propiciar a Filosofia no Ensino Médio?”. Assim, essa dupla questão nos levou a indagar sobre a necessidade de repensar o ensino-aprendizagem na disciplina de Filosofia e, conseqüentemente, sobre a necessidade de reorganizar as metodologias de ensino, as escolhas dos conteúdos e abordagens e, por fim, as estratégias de avaliação em Filosofia no nosso magistério.

Discutimos nesse tópico sobre as indagações/questões acerca do ensino-aprendizagem da Filosofia a nível médio, que provocaram o início dessa pesquisa e a possibilidade de um caminho para tentar responder no instante da entrada tanto no PIBID, quanto no PROF-FILO. Na próxima subseção, discutiremos acerca da concepção da avaliação, apontaremos como o termo surgiu e o rumo que tomou no ensino público brasileiro na contemporaneidade.

---

<sup>14</sup> Enfrentaremos a questão: “o que é Filosofia” a partir de Rancière na subseção 2.4 “Igualdades de Inteligência em *O Mestre Ignorante*”.

## 2.2 EXAMES, PROVAS OU AVALIAR A APRENDIZAGEM?

Essa é uma questão para a qual os saberes da educação<sup>15</sup> podem oferecer algumas indicações. Segundo Luckesi (2010), o termo avaliação da aprendizagem foi criado e usado por Ralph Tyler em 1930, que lutou ferreamente para abolir o uso indiscriminado e excedente de provas e exames na formação acadêmica (SILVA, 2018). Tyler buscava que a sociedade ultrapassasse os valores do aprovar e reprovar inseridos pelas instituições educacionais de sua época, herança de uma sociedade burguesa, e transcendesse para uma avaliação construtora voltada para a formação de um indivíduo melhor. Para isso, ao invés de taxar e excluir aqueles/as que não se adequassem às normas e regras educacionais, haveria o acolhimento incondicional do/a aluno/a. A premissa da avaliação é acolher para transformar, já por sua vez as provas e exames estabelecem julgamentos seguidos de uma exclusão (LUCKESI, 2010).

A Base Nacional Curricular Comum - BNCC, prevê a construção e aplicação de “[...] procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem [...]” (BRASIL, 2018a, p. 17). O resultado é considerado para as readequações do percurso e para a melhoria do ensino-aprendizagem. Segue essa linha, a normativa da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC) do Rio Grande do Norte, que estabelece as prerrogativas do processo de avaliação em nosso Estado. A Portaria-SEI n. 356 (RIO GRANDE DO NORTE, 2019, [n.p.]), de 08 de outubro de 2019, prevê que

A avaliação da aprendizagem escolar orientar-se-á por processo diagnosticador, mediador e emancipador, devendo ser realizada de forma contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período letivo sobre os eventuais Exames Finais.

Essas posições dos documentos mais recentes são uma indicação importante para o desenvolvimento da questão da avaliação no Brasil, porém, na prática, a

---

<sup>15</sup> “[...] conjunto de saberes e de estratégias visíveis e tangíveis em termos de necessidades, talentos, interesses, caráter etc. Trata-se, para a pedagogia, de conduzir os alunos ao saber, ao conhecimento e à competência (isso é, para onde tudo encontra lugar, explicação e resposta apropriados). A pedagogia coloca, em primeira e última instância, a identidade do aluno consigo mesmo.” (MASSCHELEIN, 2003, p. 282-283).



perspectiva contemporânea do ensino brasileiro é direcionada a uma pedagogia do exame<sup>16</sup>, em detrimento de uma pedagogia do ensino-aprendizagem; o/a aluno/a desde muito cedo é estimulado a entender o processo de promoção das instituições escolares por onde passa, é conduzido a compreender as normas e possibilidades de crescimento ou escalada de um nível ou série para a outra (LUCKESI, 2010) e, perpetua esse entendimento em sua vida adulta nas diversas instituições que venha a ter contato, sejam elas acadêmicas ou profissionais. Será esse o fim da educação, preparar os/as alunos/as para provas e exames finais?

Segundo Hoffmann (2010), o objetivo desse processo se resumiria em atribuir uma média aritmética classificatória, resultando no final em uma aprovação ou reprovação dos/as estudantes. Por sua vez, Luckesi (2010) aponta que um sistema de ensino direcionado para uma “pedagogia do exame”, como o nosso, pode levar à grave consequência, tanto na esfera psicológica como também na social de nossos/as estudantes. Luckesi (2010), aponta que, a nível psicológico, provoca o aparecimento de personalidades submissas, cidadãos/ãs direcionados/as a ocupar papéis sociais pré-determinados.

Luckesi (2010, p. 25) sugere ainda que:

A sociedade, por intermédio do sistema de ensino e dos professores, desenvolve formas de ser da personalidade dos educandos que se conformam aos seus ditames. A avaliação da aprendizagem utilizada de modo fetichizado é útil ao desenvolvimento da autocensura.

A auto restrição, na visão desse mesmo autor (LUCKESI, 2010), talvez seja uma das piores formas de controle que existe, pois o/a estudante se prende a ele/a mesmo/a a partir da internalização de padrões de conduta que, em função de nossas

---

<sup>16</sup> “A característica que de imediato se evidencia na nossa prática educativa é a de que a avaliação da aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma ‘pedagogia do exame’. O mais visível e explícito exemplo dessa pedagogia está na prática de ensino de terceiro ano do 2º Grau, em que todas as atividades docentes e discentes estão voltadas para treinamento de ‘resolver provas’ tendo em vista a preparação para o vestibular, como porta (socialmente apertada) de entrada para a Universidade.” (LUCKESI, 2010, p. 17, grifo do autor). O antigo formato do vestibular foi abolido e efetivado em seu lugar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A nível de Rio Grande do Norte, existe o SIMAIS. “A Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer – SEEC-RN, buscando imprimir uma dinâmica mais atenta às necessidades do processo ensino-aprendizagem e da gestão educacional da sua rede de ensino, instituiu, em 2016, o SIMAIS – Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional –, que tem, entre outros objetivos, o de oferecer indicadores mais precisos com relação à aprendizagem dos estudantes e à gestão do ensino, permitindo, desse modo, um planejamento mais qualificado das suas ações institucionais para a transformação do cenário educacional do estado.” (Disponível em: <http://simais.caedufjf.net/o-sistema/o-simais/>. Acesso em: 23 nov. 2019.)

metodologias de avaliação, são sempre negativos. Por sua vez, no tocante ao setor social, pode causar um processo de seletividade dos/as personagens da sociedade.

Quanto a esse último aspecto, Luckesi (2010, p. 26) afirma também que,

[...] a sociedade é estruturada em classes e, portanto, de modo desigual; a avaliação da aprendizagem, então, pode ser posta, sem a menor dificuldade, a favor do processo de seletividade, desde que utilizada independente da construção da própria aprendizagem. No caso, a avaliação está muito mais articulada com a reprovação e daí vem a sua contribuição para a seletividade social, que já existe independente dela.

Estes são elementos negativos que surgem quando o processo de avaliação não é direcionado para o aprimoramento das relações de ensino-aprendizagem e sim para um programa que visa selecionar e classificar os/as nossos/as estudantes para ocupar papéis sociais já estabelecidos.

A avaliação, para Krasilchik (2001, p. 169),

[...] dá ao professor informações sobre o seu ensino, permitindo-lhe identificar onde seu trabalho deixou de dar resultados esperados, como e onde os estudantes tiveram dificuldade, permitindo que falhas possam ser reparadas. Muitas vezes, dependendo das relações na classe, da periodicidade, do tipo de provas, o professor só se percebe dos problemas tarde demais e apenas pode corrigi-los para estudantes de classes subsequentes.

Por esse motivo, a “avaliação da aprendizagem” é, para Luckesi (2011, p. 263),

[...] um recurso pedagógico disponível ao educador para que auxilie o educando na busca de uma autoconstrução e de seu modo de estar na vida mediante aprendizagens bem-sucedidas. Contudo, também subsidia o educador, se necessário, em sua atividade de gestor do ensino, visto que lhe permite reconhecer a eficácia ou ineficácia de seus atos e dos recursos pedagógicos utilizados, assim como, se necessário, subsidiar e ainda proceder à intervenção de correção dos rumos da atividade e dos seus resultados.

Não podemos deixar de levantar mais uma questão acerca deste tema: o/a professor/a no processo de ensino-aprendizagem avalia sua prática? Ou melhor, ele/a se autoavalia? A avaliação aplicada de forma efetiva funcionaria como uma ferramenta que potencializaria as possibilidades do/a professor/a refletir sua prática e permitiria conhecer o/a aluno/a, claro se for feita de maneira particular e lenta. Para tanto, é tarefa do/a professor/a “[...] reconhecer as diferenças na capacidade de aprender dos alunos, para poder ajudá-los a superar suas dificuldades e avançar na aprendizagem” (HAYDT, 2004, p. 07). Significa, de fato, ter uma maior aproximação

com o/a aluno/a para que possa compreender as suas especificidades sociais, culturais, linguísticas, etc.

Segundo Hoffmann (2009), se partimos da concepção de aprendizagem que o professor/a, desde que competente, pode ensinar qualquer coisa a qualquer aluno/a, independentemente de sua faixa etária ou nível de desenvolvimento, a simples possibilidade de pensar sua prática, a partir da autoavaliação, manifesta nesse professor/a uma posição relutante e até temerosa a este respeito, pois pensar profundamente sobre a aprendizagem de seus/as alunos/as é, sem dúvida, refletir também sobre sua efetiva competência no magistério. É necessário perceber que o sucesso ou fracasso do aluno/a no processo de ensino-aprendizagem está, muitas vezes, relacionado com a ação educativa que nós [professores e professoras] praticamos em sala de aula – ação esta ressaltada em caso de sucesso e negada quando acontece o fracasso.

A autoavaliação de nossa prática é pouco usada principalmente porque há o temor que, no resultado final, a culpa do fracasso do nosso/a aluno/a no percurso do ensino-aprendizagem seja atribuída aos/às docentes.

Hoffmann (2009, p. 36) afirma que

Concedida de tal forma a aprendizagem, nada mais natural que busquem justificativas para o fracasso [...], nessa visão, significa delinear a incompetência do professor em transmitir o assunto com eficiência ou encontrar o estímulo adequado para despertar a motivação pelo tema em estudo.

Nessa perspectiva, o/a professor/a se abstém de refletir sobre sua prática, em grande medida, porque não se permite ser colocado/pensado como hipotético culpado/a pela ineficácia da aprendizagem de competências fundamentais para o profícuo desenvolvimento de seu aluno/a no processo educacional. Pensando na contramão dessa ideia, buscamos refletir sobre a nossa prática e, portanto, fazer a autoavaliação de nossas ações no âmbito das relações de ensino-aprendizagens. Portanto, a pouca discussão sobre o processo avaliativo feito pelos/as professores/as decorre de uma questão de atribuição da responsabilidade pela ineficácia ou fracasso da aprendizagem do/a aluno/a. Os/As professores/as, evitando a discussão, se armam “[...] de escudos e armaduras para resistir a quaisquer ataques no momento da apresentação dos resultados.” (HOFFMANN, 2009, p. 37).

A este respeito, Hoffmann (2009, p. 35-36, grifo da autora), afirma:

Considero muito importante discutir os entendimentos sobre fracassos de aprendizagem, porque 'as enunciadas culpas' sobre tais fracassos podem significar um dos maiores entraves à discussão entre os professores sobre sua prática avaliativa nas escolas e universidades. Sentindo-se responsáveis, não há diálogo entre os educadores a esse respeito, não há trocas ou sugestões entre eles.

Nesse sentido, a pouca discussão sobre a avaliação da aprendizagem decorrente do receio de uma possível/provável atribuição de culpa aos/às professores/as do fracasso da aprendizagem dos/as alunos/as, direciona as insuficientes produções acadêmicas que, conseqüentemente, retarda o desenvolvimento de melhores práticas avaliativas do/a discente nas diferentes áreas do saber educacional.

De modo geral, portanto, pode-se estar de acordo que a avaliação não deve se restringir somente aos exames e às provas em que os conteúdos se sobressaem sobre todas as outras competências e habilidades. A reorientação da conduta do professor/a em sala de aula também se faz presente como uma das atribuições do processo de avaliação das aprendizagens vivenciadas. Dessa forma, a avaliação refletida de modo mais amplo, conforme aponta Luckesi (2011), deve ser pensada como momento avaliativo da relação ensino-aprendizagem no âmbito educativo. Isso requer observação, coleta de dados, reflexão e, principalmente, mudança de postura da parte do/a docente a partir dos resultados encontrados. Não significa mudar no sentido de abdicar de tudo que sabe e já construiu, mas de reorganizar a prática docente com vistas à aprimorá-la.

Para Hoffmann (2010, p. 30),

[...] mudanças resultam em sofrimento. Mudar de ideia dói mais do que trocar de pele. O professor precisa abandonar práticas seguras e conhecidas, arriscando-se a perder seu status de competência, seu controle sobre a situação, sua confiança no próximo passo.

Outro aspecto importante nessa mudança de postura ou de atitude perante a própria prática docente é que ela não acontece de forma rápida, não se faz sozinha e deve permanecer durante toda a trajetória educacional. Hoffmann (2010, p. 31) afirma ainda que,

[...] mudanças permanentes desenvolvem-se passo a passo, solidariamente e não solitariamente, envolvendo processos de compartilhamento de experiências, de reflexão conjunta, mediadas por um educador experiente que instiga ao avanço.

Retornamos agora à nossa pergunta inicial: O que significa avaliar? Diante de tudo que foi dito até aqui, parece que não se trata, tão somente, de atribuir uma nota de acordo com a gama de conhecimento que os/as alunos/as podem absolver do/a professor/a; também percebemos que não deve se restringir apenas ao/à aluno/a, na mesma medida, o processo avaliativo deve atingir o/a professor/a para que possa repensar seu modo de “fazer” e de “ser” em sala – o professor ou professora deve estar disposto/a a fazer sempre que possível a autoavaliação de sua atividade educacional; também entendemos que este repensar exige intercâmbio com outras experiências de outros personagens da cena educacional (professores/as, pedagogos/as, gestores/as, alunos/as e família); também não se constitui em um percurso rápido e pede que se tenha maturidade para compreender as informações que chegam e, se necessário, que exista uma mudança de postura por parte do/a docente na relação de ensino-aprendizagem para melhorar sua ação na educação.

Por fim, retomamos aqui algumas interessantes indicações de Hoffmann (2010) sobre uma “boa avaliação”, que poderiam dar a pensar algo sobre uma avaliação filosófica mediada por indicações de *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017). Hoffmann (2010) chama de “avaliação mediadora”. Segundo a autora essa avaliação se caracterizaria por acompanhar o desenvolvimento do/a aluno/a e repensar o ensino para oferecer aprendizagens mais significativas para os/as envolvidos/as na experiência educacional – até então, nada de diferente das outras avaliações que são aplicadas no contexto do Ensino Médio. Contudo, Hoffmann (2010) apresenta um conceito interessante para a discussão, o critério da “interpretação”. Nesse sentido, a avaliação é construída a partir da interpretação que o/a professor/a faz das diversas manifestações de seus/as discentes e, não menos importante, de como eles/as [os/as alunos/as] interpretam as indicações do/a professor/a. “Mediação é interpretação, diálogo, interlocução” (HOFFMANN, 2010, p. 102).

Sobre a “finalidade da avaliação”, Hoffmann (2010, p. 103, grifo da autora), ainda diz que,

[...] não é a de descrever, justificar, explicar o que o aluno ‘alcançou’ em termos de aprendizagens, mas a de desafiá-los todo tempo a ir adiante, a avançar, confiando em suas possibilidades e oferecendo-lhes, sobretudo, o apoio pedagógico adequado a cada um.

Destarte, chegamos a uma questão mais específica: o que avaliar e como propiciar uma avaliação filosófica no ensino de Filosofia no Nível Médio? Entendemos que se pode destacar alguns critérios importantes para a construção de uma avaliação filosófica que seja mais justa, efetiva e voltada a verificar outros aspectos que não apenas os dados da dimensão objetiva<sup>17</sup>. Por exemplo, uma avaliação voltada a interpretar as manifestações dos/as partícipes do ensino e que desafie os/as alunos/as a ir além; ou uma que observe as qualidades subjetivas de cada um/a e que valorize o caráter crítico da Filosofia.

Surge, então, outra questão: o que pode ser feito para tornar essas posições sobre a avaliação em Filosofia efetivas? O que poderia ajudar na discussão e, talvez, na mudança de comportamento e, conseqüentemente, na melhoria da aplicabilidade da avaliação seria uma esfera maior de pesquisas no tema avaliação. Dias (2010), afirma que a pesquisa sobre avaliação nos cursos de licenciaturas permanece mínima e pouco explorada. O mesmo ocorre de modo mais específico quando se discute sobre a avaliação em Filosofia no Ensino Médio. Marçal e Tomazetti (2011, p. 98) afirmam:

[...] a questão da avaliação em Filosofia, no Ensino Médio, ainda é assunto incipiente, senão inexistente, tanto nas escolas básicas como nas próprias licenciaturas – e sequer enfatizaremos a escassa literatura relativa a essa discussão, no Brasil. Nesse sentido, entendemos que a avaliação em Filosofia constitui uma temática pouco explorada e, por isso mesmo, necessária e urgente no âmbito das questões de ensino da Filosofia.

De acordo com Dias (2010, p. 54), este fato é comprovado nos livros didáticos que discutem muito pouco sobre avaliação e quase não existem dissertações e teses que discutam o problema:

Os livros didáticos, manuais e obras que visam dar suporte ao trabalho do professor de Filosofia que atuará na Educação Básica, são compostos quase em sua totalidade, por orientações de conteúdo e metodologia, reservando um espaço muito restrito à questão relativa à avaliação. Até mesmo entre as pesquisas na área de ensino de Filosofia que multiplicam-se nos departamentos de pós-graduação das mais diferentes Universidades, não é muito fácil encontrarmos dissertações ou teses que abordem, de forma ampla e aprofundada, a problemática relativa à avaliação nessa disciplina.

---

<sup>17</sup>[...] chamaríamos ‘objetiva’ (a informação histórica, as fontes filosóficas, os textos de comentaristas, etc.) e outra ‘subjetiva’ (a novidade do que filosofia: sua apropriação das fontes, sua re-criação dos problemas, sua leitura do passado, etc.).” (CERLETTI, 2009, p. 33, grifos do autor).

Marçal e Tomazetti (2011) comentam que, quando se trata do ensino de Filosofia, a “escrita” é frequentemente utilizada como instrumento de passível avaliação em equilíbrio com as provas e exames aplicados e cobrados nas redes de ensino em nossa nação. Segundo as autoras, a partir de uma pesquisa, o critério mais citado como utilizado nas análises textuais é o da subjetividade, ou melhor, avaliar-se-á o que é particular/próprio de cada indivíduo, cuja manifestação é percebida na capacidade de interpretação, no senso crítico e na potencialidade de emitir opiniões claras e coerentes. Contudo, existe uma questão importante no contexto do ensino de Filosofia acerca deste ponto: como medir a subjetividade dos/as alunos/as a partir de critérios estabelecidos pelo/a professor/a-filósofo/a?

Cerletti (2009, p. 85-86) esclarece:

No caso da filosofia, a questão é complexa porque, como sustentamos, no desejo de filosofar, ou na irrupção de pensar, se joga a originalidade de cada um. [...] o que o professor pode fazer – e de fato é o que faz em qualquer exame – é constatar a posse de alguma informação sobre a história da filosofia ou a aquisição de algumas habilidades argumentativas.

Decerto, muitas vezes o que é feito no ensino de Filosofia, no processo avaliativo, é replicar a prática de medir o quanto de conteúdo, de uma Filosofia e de “pensamento já pensado” (MARÇAL; TOMAZETTI, 2011) foi absorvido pelos/as alunos/as. O fato de haver uma negligência ou imperícia em analisar o elemento da subjetividade no processo avaliativo do ensino de Filosofia afeta sensivelmente o desenvolvimento de uma avaliação filosófica, pois renega um dos fundamentos do ensino de Filosofia, o pensamento do outro.

Para Cerletti (2009, p. 86-87):

Se a um professor não lhe importa o pensar de seus alunos o que ele faz é exercitar um monólogo do qual eles estão excluídos. O pensar de outros é a irrupção aleatória do diferente e constitui o desafio filosófico do professor-filósofo (já que dificilmente tem sempre à mão todas as respostas possíveis para qualquer pergunta), e não apenas um desafio didático. Nunca um aluno é tabula rasa.

Sobre esse aspecto de um diálogo efetivo entre o/a professor/a-filósofo/a e os/as seus/as alunos/as, talvez possamos aqui indicar também o que sustenta Rancière (2017, p. 29, grifos nossos):

A criança que repete as palavras aprendidas e o estudante flamengo ‘perdido’ em seu *Têlemaco* não se guiam pelo acaso. Todo o seu esforço, toda a sua exploração é tencionada pelo seguinte: uma palavra humana lhes foi dirigida, a qual querem reconhecer e à qual querem responder – não na qualidade de alunos, ou de sábios, mas na condição de homens; *como se responde a alguém que vos fala, e não a quem vos examina: sob o signo da igualdade.*

Em relação ao caráter crítico ou não da Filosofia, Marçal e Tomazetti (2011) afirmam que existe uma contradição visível no ensino de Filosofia na rede pública. Em sua natureza, a Filosofia está pautada na liberdade de ideias e no pleno uso do senso crítico, comumente lembrado nos textos que normatizam o seu ensino, seria pertinente que a sua avaliação seguisse esses princípios. Contudo, existe um ensino de Filosofia estruturado em currículos rígidos que privilegiam o acúmulo de conteúdo em detrimento de uma aprendizagem significativa.

Marçal e Tomazetti (2011) comentam que:

Nesse sentido, conclui-se que a disciplina de Filosofia deixa de ser um espaço para pensar o desenvolvimento filosófico efetivo dos estudantes – como o querem os professores que definem o filosofar como o pensar autônomo e criativo – e passa a constituir apenas mais uma matéria escolar com conteúdos e programa definido. Disciplina que privilegia aqueles que aprendem mais e mais rapidamente, que escrevem e se expressam com maior clareza, em detrimento do desenvolvimento da atividade filosófica, em sua efetividade.

Do posto até aqui, destacamos o critério de “interpretação” e, principalmente, a ideia de um “desafio” sempre lançado para que os/as alunos/as possam avançar confiando em si mesmos/as, indicações sugeridas por Hoffmann (2010), como aspectos importantes também para o que estamos pensando sobre a avaliação em Filosofia mediada por alguns elementos<sup>18</sup> de *O mestre ignorante* de Jacques Rancière. Além disso, também no que segue devemos considerar as afirmações de Cerletti (2009) e, principalmente, de Marçal e Tomazetti (2011) quando pensamos a avaliação em Filosofia. Infelizmente, o modelo de avaliação adotado como parâmetro na educação pública brasileira, também em Filosofia, em alguma medida privilegia o acúmulo de informação e a aquisição de algumas competências e habilidades.

---

<sup>18</sup> Dialogaremos sobre esses elementos de maneira mais aprofundada na subseção 3.2. “Campo da Pesquisa, Construção e Tratamento dos Dados”. Estamos falando dos elementos da “atenção”, “busca” e “vontade” presentes em *O mestre ignorante* (2017). Em nosso processo avaliativo tentaremos verificar a ocorrência e constância destes elementos no processo de ensino-aprendizagem da Filosofia a nível médio. Desta forma, são signos caros para a nossa pesquisa.



Dessa forma, entendemos que o caminho tomado por esta pesquisa impõe que o exercício da avaliação em Filosofia deva ir além de alguns desses aspectos acima indicados: provas, exames, avaliação de aprendizagem, autoavaliação, etc. Suspeitamos que para pensar a avaliação em Filosofia no Ensino Médio devemos dizer mais e menos do que já se disse sobre a avaliação. “Menos”, pois a questão sobre a avaliação em Filosofia deve partir da questão inicial “O que é a Filosofia”; e “mais”, pois o que se disse sobre provas, exames e avaliação de aprendizagem não basta para se pensar filosoficamente o tema.

Para começar a aprofundar esse tema que acabamos de esboçar, apresentamos uma questão proposta por Larrosa (2017) sobre a educação, mas que aqui compomos livremente para a questão da avaliação em Filosofia. Larrosa (2017, p. 15-16) afirma que, de modo geral, a educação é pensada ou “[...] do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática”. Por um lado, tem-se uma “perspectiva positiva e retificadora”, por outro lado, uma “perspectiva política e crítica”. Assim, a educação ou é vista como “ciência aplicada” ou como “práxis política”. Apesar de crer que “[...] temos que manter nossos saberes e nossas técnicas” e que “[...] temos que manter permanentemente a crítica”, Larrosa (2017, p. 15-16) sugere que:

[...] independentemente disso, ao mesmo tempo, tenho a impressão de que tanto os positivistas quanto os críticos já disseram o que tinham de dizer e já pensaram o que tinham de pensar, ainda que continue sendo importante seguir falando, seguir pensando e seguir fazendo coisas nas linhas que eles disseram.

Nesse ponto, essa pesquisa sugere que, no caso da avaliação em Filosofia, não é suficiente o já dito e o já pensado sobre a avaliação de um modo geral. Talvez a distinção entre “avaliação de aprendizagem” e “exames e provas” não seja o bastante para investigar o problema mais específico da avaliação em Filosofia. Não que os/as professores/as de Filosofia se escondam em um espaço ou tempo em que as palavras dos técnicos e dos críticos não os/as alcancem. Além de possuir formação sólida em sua área, o/a professor/a-filósofo/a deverá conhecer a didática, a didática filosófica e outros saberes das ciências da educação. Certamente, como qualquer outro/a professor/a, caberá ao/à professor/a de Filosofia identificar os problemas da escola e dos grupos que a habitam. Pois, como afirma Cerletti (2009, p. 77), “[...] cada circunstância de ensinar Filosofia é uma singularidade”.

Não se trata, portanto, de afastar o/a professor/a-filósofo/a do chão da escola, das tendências da educação, sejam elas técnicas ou críticas, científicas ou políticas. O que a pesquisa quer sugerir é que a avaliação em Filosofia deve ser pensada a partir da relação que o/a professor/a-filósofo/a tem com a própria Filosofia. Assim, da mesma forma que o ensino da Filosofia deve ser pensado como um problema filosófico (CERLETTI, 2009), também a avaliação em Filosofia, parte integrante do seu ensino, deve ser vista como um problema filosófico e não somente como uma questão pedagógica. Se a questão do ensino e da avaliação em Filosofia deve ser pensada a partir da relação do/a professor/a-filósofo/a com a Filosofia, então, a questão inicial que guiará qualquer atividade desse/a professor/a é: o que é a Filosofia?

Cerletti (2009, p. 32, grifo do autor) esclarece: “As circunstâncias de ‘dar aulas’ interpelam os professores na apropriação pessoal que fizeram, e fazem, dos filósofos que estudaram, já que os coloca diante do desafio de uma atualização constante de sua filosofia”. Portanto, as escolhas metodológicas e didáticas que fazemos em um ambiente escolar é fruto da concepção filosófica que temos naquele instante e também devem andar em consonância com as particularidades da turma na qual a aula for ministrada. Todo esse processo de ensino-aprendizagem requer constante atualizações por parte do/a professor/a-filósofo/a.

Sendo assim, o/a professor/a de Filosofia, na relação de ensino-aprendizagem, deve entender que a questão sobre a identidade ou natureza do que seja a Filosofia é a primeira e a mais necessária pergunta para um ensino filosófico da Filosofia, porém, para tal questão não existe uma única resposta: “Em certa medida, contra uma ingênua cobrança lógica de univocidade, a ambiguidade não é, em seu caso, um malefício, resultando de uma sua exigência íntima.” (BRASIL, 2006, p. 21).

Outro aspecto interessante dessa questão foi posto por Deleuze e Guattari (2010, p. 07), ao afirmarem que só tardiamente podemos colocar essa questão:

Talvez só possamos colocar a questão O que é a filosofia? tardiamente, quando chega a velhice, e a hora de falar concretamente. [...]. Esta é uma questão que enfrentamos numa agitação discreta, à meia-noite, quando nada mais resta a perguntar. Antigamente nós a formulávamos, [...]. Não estávamos suficientemente sóbrios.

Encontramo-nos, então, provocados a pôr a questão e na emergência de pelo menos arriscar uma formulação, mas também nos encontramos, na embriaguez, na exagerada lucidez do meio dia e com tantas perguntas ainda a serem postas.

Arriscaremos, porém, trilhar um caminho nos deixando guiar filosoficamente pela questão do ensino e da avaliação em Filosofia.

Nessa seção, dialogamos a partir da pergunta: o que é avaliar? Discutimos sobre a origem do termo, sua concepção atual para o ensino público e as implicações para uma avaliação filosófica. A seguir, discutiremos sobre as possibilidades de uma avaliação filosófica para o ensino de Filosofia no contexto da rede pública.

### 2.3 AVALIAÇÃO EM FILOSOFIA

Para Cerletti (2009), o início da atividade de ensino ou transmissão da Filosofia está intimamente ligada com seu desenvolvimento. Inclusive, várias escolas ou correntes filosóficas se dedicaram a esse intuito, a reflexão sobre como e o que ensinar em Filosofia.

Atualmente, o ensino de Filosofia adquire um caráter diferente, ocupa hierarquicamente um lugar na educação permeado de turbulência; decerto, isso diz respeito à sua entrada nos programas oficiais da educação. Hoje, mais uma vez, em reorientação a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece as diretrizes para a sua inserção no Ensino Médio<sup>19</sup>. Antes, o Estado se encarregava inteiramente das condições da oferta do ensino de Filosofia e, em boa parte do tempo, deixava os/as professores/as impedidos/as de aplicar uma Filosofia ou sua própria Filosofia. Eram instruídos a ministrar determinado conteúdo a partir de critérios previamente estabelecidos pelo sistema vigente e seus planejamentos oficiais, voltados a um perfil específico de aluno/a.

A este respeito, Cerletti (2009, p. 79, grifo do autor) diz que:

Quando se estabelece um programa curricular, pressupõe-se uma espécie de aluno 'médio', ao qual o programa estaria dirigido. Essa construção pedagógica-ideológica é uma ficção que torna invisível as origens culturais, o pertencimento à classe social, as distinções de gênero, etc. [...] No caso da filosofia, isso é particularmente significativo.

---

<sup>19</sup> O Art. 3º da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu § 2º dispõe: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.” (BRASIL, 2017, [n.p.]). Na prática, permanece a obrigatoriedade do Ensino de Filosofia no Ensino Médio e a possibilidade de estar presente nos itinerários formativos das diferentes áreas do conhecimento: “Os itinerários formativos – estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes – podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas [...]”. (BRASIL, 2018, p. 477).

O sentido de ensinar Filosofia nesse instante se confunde com o sentido estatal ou institucional que se outorga a esse ensino, desconsiderando as particularidades de cada um/a que participa do processo de ensino-aprendizagem. Isso sempre colocava em nosso caminho uma questão: como, então, avaliar filosoficamente nosso/a aluno/a em um sistema que, em grande parte, prioriza uma aprendizagem conteudista? Agora, com as orientações da BNCC, em teoria, cada instituição educacional poderá estabelecer, a partir de suas especificidades socioculturais e política locais, o lugar a ser ocupado por cada área do currículo diversificado e flexível. Considerando o pouco tempo de ocupação curricular pelo ensino de Filosofia, pouco mais de uma década, esse movimento está nos conduzindo a pensar se essa nova estrutura educacional para o Ensino Médio viabilizará mais espaço para a Filosofia ou provocará sua desestruturação indenitária a nível médio. De certo, é uma reflexão importante que trará novas discussões/contribuições para o processo de ensino-aprendizagem da Filosofia a nível médio. Contudo, nesse momento, devemos retornar à discussão sobre o processo de avaliação em Filosofia.

Segundo Cerletti (2009), pensado em uma avaliação filosófica, somente o indivíduo que aprende a filosofar pode dizer se aprendeu. Seguindo essa linha, depreende-se que a autoavaliação por parte do indivíduo só poderá existir no momento que houver uma grande mudança estrutural na relação de ensino-aprendizado, não só no sistema educacional, mas, primordialmente, em cada sujeito que participa do processo de aprendizagem, seria pensar em uma inversão dos princípios que norteiam o entendimento estrutural do mundo dos signos (RANCIÈRE, 2017). Esta mudança acarretará uma transformação das concepções pedagógicas, filosóficas e políticas da educação.

Nesse sentido, afirma Cerletti (2009, p. 86):

[...] para que a medida de uma aprendizagem seja fundamentalmente a autoconsciência do aprendiz, haveria que partir de uma confiança no outro que nenhuma educação tutelada pelo Estado estaria em condições de aceitar, porque perderia não apenas o poder de controle, mas também a capacidade instituidora.

No trecho supracitado percebemos as condições que a avaliação exigiria quando pensada como “autoconsciência do aprendiz”: confiar no outro, portanto, mudança nas relações interpessoais dos/as que estão envolvidos/as no processo de aprendizagem e modificações na esfera pedagógica, nos aparatos didáticos e

metodológicos. Hipoteticamente falando, na perspectiva de *O mestre ignorante*, seria entender o outro como igual em inteligência e, desta forma, reconhecer sua capacidade de compreender e desenvolver suas potencialidades, desde que coloque a devida atenção, o desejo de sempre buscar e uma dose extra de vontade (RANCIÈRE 2017). Certamente, tal movimento estrutural não seria bem aceito em uma educação tutelada pelo Estado.

Por sua vez, para Gallo (2010, p. 168, grifo do autor), a avaliação é o um tema “[...] complexo e *espinhoso* quando tratamos do ensino de Filosofia”. Porém, tal problema poderia ser atenuado, ainda de acordo com Gallo (2010), caso se optasse por um ensino enciclopédico e conteudista. Aqui a avaliação nada mais seria que “verificação”. Nesse caso, o trabalho avaliativo do/a professor/a seria verificar apenas se os/as alunos/as assimilaram os conteúdos ministrados. Esse tipo de ensino-aprendizagem seria mais passivo, pois, da parte do/a professor/a corresponderia apenas a ação de repassar conteúdos e da parte dos/as alunos/as a decorar, para prova, questões e sistemas que logo seriam esquecidos. Cerletti (2009, p. 85), diz que esse tipo de avaliação corresponde a uma “[...] educação formal, sempre é o outro quem decide, em última instância, quando alguém aprendeu”.

Cerletti (2009, p. 36) ainda diz que:

De fato, informações sobre a história da filosofia, algumas técnicas de argumentação, etc., é mais fácil de constatar em uma avaliação. O desafio de todo docente – e muito em especial de quem ensina filosofia – é conseguir que em suas aulas, para além da transmissão de informação, produza-se uma mudança subjetiva. Fundamentalmente de seus alunos, mas também de si mesmo.

Porém, continua Gallo (2010, p. 169, grifo do autor), se o/a professor/a de Filosofia optar “[...] por um ensino ativo da Filosofia, centrado no exercício do pensamento conceitual, a pergunta se impõe: o que e como avaliar?” Nesse ensino mais ativo, avaliar não corresponderia a verificar o que se assimilou dos conteúdos, mas “[...] em que medida ele [o aluno] foi ou não capaz de aproximar-se da experiência do pensamento conceitual”.

Reafirmamos, portanto, que a questão propriamente filosófica sobre a avaliação da aprendizagem em Filosofia é anterior à dicotomia entre, por um lado, “avaliação da aprendizagem” ou “exames e provas” e, por outro lado, a avaliação como verificação de assimilação de conteúdo ou avaliação da capacidade do/a

aluno/a se aproximar de uma “experiência de pensamento<sup>20</sup>”. As discussões sobre o ensino-aprendizagem da Filosofia e a conseqüente avaliação passam, como qualquer outra atividade que o/a professor/a-filósofo/a exerce em nome da Filosofia no Ensino Médio (as escolhas de metodologias e práticas; as escolhas dos conteúdos, dos temas e dos problemas), pela relação que esse/a mesmo/a professor/a-filósofo/a estabelece com a própria Filosofia.

Cerletti (2009, p. 78) afirma:

Quem ensina filosofia deve ter se perguntado, com a radicalidade que implica uma pergunta filosófica autêntica, por que e para que vai ensinar filosofia a esse grupo ao qual vai dirigir-se. Por certo, esses interrogantes supõem, por sua vez, ter assumido algumas decisões com respeito ao que é filosofia. Em conseqüência, avaliar-se-á e se determinará como fazê-lo, nas condições particulares em que se daria esse ensino. Como sustentamos com insistência, o como estará vinculado intimamente à concepção que se tenha de filosofia e o filosofar, e ganhará seu pleno sentido no contexto real do ensino.

Essa questão é fundamental. Se o “ensino de Filosofia” deve se tornar um problema filosófico, é necessário compreender que a colocação do problema sobre o que seja ensinar Filosofia e, conseqüentemente, como avaliar, não se separa de uma determinada concepção do que seja a própria Filosofia. Por isso, como mostra Tomazetti (2014, p. 32), “A necessária justificação de um fazer filosófico efetivo em sala de aula é, em si, uma resposta filosófica e exige, pois o debate e a definição de um dos temas centrais da História da Filosofia: a questão ‘O que é Filosofia?’.” E, continua a autora: “Tal questão é condição para o trabalho do professor e do pesquisador do ensino, na medida em que é o parâmetro do seu trabalho”.

Nesse sentido, se a atividade do “filósofo professor de filosofia” não se separa, mas se fundamenta nos “[...] caminhos teórico/filosóficos trilhados pelo docente” (TOMAZETTI, 2014, p. 32), então, é necessário também que o tema da avaliação seja atrelado “[.] à formulação subjetiva de uma concepção de Filosofia” (TOMAZETTI, 2014, p. 32). Assim, as questões “o *que* é ensinar Filosofia?”; “*como* ensinar Filosofia?” e “*como* e o *que* avaliar em Filosofia na educação básica?” deverão ser

---

<sup>20</sup> A “experiência de pensamento”, entendida aqui na concepção de Kohan (2003) como um movimento intelectual de aproximação não programada, de forma inusitada, com o problematizar. “Pensar é experimentar, problematizar. É considerar o saber como problema, o poder como problema, o si como problema, bem como as relações múltiplas entre esses três motivos.” (KOHAN, 2003, p. 224-225).

iluminadas pela suposta resposta à questão “o que é Filosofia?” ou por aquela concepção subjetiva do que seja Filosofia.

Além disso, Marçal e Tomazetti (2011, p. 106) entendem

[...] que a avaliação constitui a forma essencial de acompanhamento sistemático do desenvolvimento de cada educando. Não pode ainda ser levada como formalidade escravizadora que é. Deve mostrar certa consonância com a perspectiva pedagógica, e no caso, filosófica, de cada professor.

Destarte, se faz necessário recordar que a construção da identidade docente exige do/a professor/a um constante aperfeiçoamento de sua prática, uma reorganização que parte de uma reflexão de suas ações no cotidiano escolar; não se trata de aplicar em sala de aula alguns conteúdos filosóficos unidos às práticas pedagógicas apreendidas na academia; o/a professor/a aprende a ser professor/a desde o instante em que se torna aluno/a: “Em grande medida, se é como docente o aluno que se foi” como já afirmamos anteriormente com Cerletti (2009, p. 55). São as teorias e experiências apreendidas no decorrer da vida como aluno/a, passando pela academia e vivenciadas nos limites da sala de aula que emolduram o/a educador/a (CERLETTI, 2009). E uma das formas de fazer essa reflexão da atividade docente será dada pelo tipo de avaliação que ele/a, o/a professor/a, se propõe a fazer.

Para Cerletti (2009, p. 9),

Os melhores professores e professoras serão aqueles que possam ensinar em condições diversas, e não só porque terão que idear estratégias didáticas alternativas, mas também porque deverão ser capazes de repensar, no dia a dia, os próprios conhecimentos, sua relação com a filosofia e o marco em que pretendem ensiná-la.

A partir dessas veredas abertas, enquanto professores/as-filósofos/as também somos forçados a rever a nossa relação com a Filosofia. Para tanto, almejando a reorientação no percurso da docência no ensino de Filosofia, escolhemos enveredar na companhia das lições de *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017). Por isso, em primeiro lugar, reorientamos a pergunta “O que é a Filosofia?” para uma questão mais específica: “O que é Filosofia pensada a partir das lições de *O mestre ignorante*? Como a relação de ensino-aprendizagem em Filosofia deve ser pensada nessa perspectiva? O que e como avaliar desde essa orientação?”

*O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual* (RANCIÈRE, 2017), relata uma experiência educacional vivida pelo professor Joseph Jacotot, ocorrida na França no século XIX. Acreditamos que a história do professor Jacotot poderá ajudar a reconstruir a nossa concepção de Filosofia e, por fim, a recolocar o problema da avaliação em Filosofia, orientado pela sugestão de que o sábio julga “[...] os resultados do trabalho, para verificar a ciência do aluno. O ignorante, por sua vez, fará menos e mais, ao mesmo tempo. Ele não verificará o que o aluno descobriu, verificará se ele buscou” (RANCIÈRE, 2017, p. 53-54).

A partir dessa orientação mais geral, podemos antecipar que, se por um lado uma aprendizagem mais ativa da Filosofia (GALLO, 2010) levaria o/a professor/a a verificar não o conteúdo, portanto, “a ciência do aluno”, mas a capacidade do aluno/a de se aproximar ou não de uma “experiência de pensamento”; por outro lado, Rancière/Jacotot (2017) parecem indicar que é necessário verificar se o/a aluno/a “buscou” e, talvez, se não alcançou e o que alcançou. De qualquer modo, parece que para Gallo (2010) ainda existiria uma meta a ser alcançada, algo como uma “experiência de pensamento” e que o/a professor/a poderia avaliar se o/a aluno/a foi capaz ou não de se aproximar desse fim; nas palavras de Cerletti (2009) ainda seria o/a professor/a a decidir se o aluno/a foi ou não capaz de alcançar essa “experiência de pensamento”. Nesse sentido, Kohan (2005) avança nos conduzindo a pensar que, para além de verificar a aproximação do/a aluno/a de uma “experiência de pensamento”, caberia ao/a professor/a também entender em que medida o/a seu/sua aluno/a conseguiu problematizar as coisas do mundo.

Mas, também contrariamente a Cerletti (2009), nessa perspectiva do ignorante, que aparenta indicar que a verificação deva ser percebida no movimento que o/a aluno/a faz em direção a tentar interpretar os signos – seria uma verificação de sua ação/atitude em buscar individualmente ler as coisas do mundo; não caberia ao/a aluno/a dizer se uma “mudança subjetiva” o alcançou ou não, ou seja, não caberia ao aprendiz dizer se aprendeu ou não a filosofar, pois, como diz Rancière (2017), o ignorante é quem verificará se o/a aluno/a buscou ou não. Portanto, parece que podemos aqui afirmar que para Rancière/Jacotot (2017) não existe meta preestabelecida (um conteúdo, uma experiência de pensamento, uma mudança subjetiva) a ser verificada, mas o que se deve verificar é se o/a aluno/a buscou e o quanto colocou de vontade e de atenção nessa busca. A verificação deverá ocorrer



sobre movimento intelectual que o/a aluno/a fará quando desejar conhecer, sem intermediários, os signos do mundo (RANCIÈRE, 2017).

Já com certa idade e grande caminho trilhado no magistério, Joseph Jacotot experimenta uma situação difícil e incerta, ele se depara, no seu exílio, com uma sala de aula desconhecida e, aparentemente, incomunicável, o que fazer? – Jacotot improvisou. Com o improviso, ele descobre dois princípios fundamentais para a elaboração do seu filosofar: primeiro, todos os indivíduos possuem a mesma capacidade de aprender; segundo, a “emancipação intelectual” é a boa nova a ser anunciada (RANCIÈRE, 2017). Ele vivenciou uma experiência que o tocou, que o atravessou e modificou todo o seu modo de ser no magistério e na vida (LARROSA, 2002).

De fato, é na sala de aula que grande parte do processo de ensino-aprendizagem acontece. Nesse sentido, a sala de aula é um ambiente propício para experiências únicas. Contudo, não entendemos ter experiência com ter informação. Para Larrosa (2002), a experiência deve ser sentida, vivida, experimentada. Ser informado é saber de coisas, ter experiência é ser atravessado por situações que deixam marcas e produzem modificações internas. O que impede que nada nos aconteça é o excesso de informação que nos obriga a opinar sobre absolutamente tudo em uma escala de tempo cada vez menor – Não existe mais espaço para novas e significativas experiências. Principalmente no sistema educacional, formado por currículos organizados “[...] em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece.” (LARROSA, 2002, p. 23). É preciso frear, parar e ser atravessado.

Larrosa (2002, p. 21) diz:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. Cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.

Essa seção discutiu o problema da avaliação em Filosofia, percebemos que o que é aplicado no contexto educacional em termos de avaliação da aprendizagem no ensino público não é suficiente para a construção de uma avaliação filosófica e, fundamentalmente, que a questão da avaliação em Filosofia, assim como qualquer outro problema da aprendizagem em Filosofia (metodológico ou didático) deve ser

orientado pela concepção de Filosofia que o/a professor/a-filósofo/a carrega naquele instante. Também relatamos que a reorientação filosófica que esta pesquisa fez se deu na companhia de *O mestre ignorante*, de Jacques Rancière.

Para responder às questões “O que é Filosofia pensada a partir das lições de *O mestre ignorante?*”, “Como a relação de ensino-aprendizagem de Filosofia deve ser pensada nessa perspectiva?” e “O que e como avaliar desde essa orientação?”, propomos nas próximas subseções analisar os conceitos de “igualdade de inteligência” e “emancipação intelectual” presentes em *O mestre ignorante*.

## 2.4 IGUALDADE DE INTELIGÊNCIA EM O MESTRE IGNORANTE

Rancière (2017) comenta<sup>21</sup> que todas as inteligências são da mesma natureza, pois todas possuem a mesma capacidade de aprender. O que as difere é, especificamente, a “[...] desigualdade nas manifestações da inteligência, segundo a energia mais ou menos grande [sic.] que a vontade comunica a inteligência para descobrir e combinar relações novas, mas não há hierarquia de capacidade intelectual” (RANCIÈRE, 2017, p. 49).

Logo, é a capacidade de exercer, ou melhor, de afirmar sua vontade perante o mundo, os outros e, claro, a si mesmo, que diferencia os homens. “Um indivíduo pode tudo que quiser, proclama o Ensino Universal [...]” (RANCIÈRE, 2017, p. 85), claro, se assim ele quiser. Quando existe a consciência de que todos os homens são iguais em inteligência, fica visível as potencialidades de cada um – sua força interior: “O ser racional é, antes de tudo, um ser que conhece sua potência, que jamais se mente a esse respeito” (RANCIÈRE, 2017, p. 86). Para Rancière (2017, p. 84), pecamos em inteligência quando nos falta vontade: “É preciso dizer, ao contrário, que é a falta de vontade que faz errar a inteligência. O pecado original do espírito não é a precipitação é a distração, é a ausência”.

Em entrevista “Sobre a atualidade do Mestre Ignorante”, Rancière (2003, p. 187) reconhece que esse conhecer não pode ser confundido com saber de uma ciência: “Nenhum saber traz, por si próprio, a igualdade como efeito. A igualdade nela

---

<sup>21</sup> Parte deste texto foi apresentado na X Semana de Filosofia da UERN, evento promovido pelo Departamento de Filosofia e pelo Centro Acadêmico de Filosofia da UERN, nos dias 18, 19 e 20 de junho de 2018. Aguardando publicação.

mesma não é nem um efeito produzido, nem uma finalidade a ser atingida, mas um pressuposto que se opõe a um outro”.

O ser humano só pode conhecer suas potencialidades se existir igualdade e, por sua vez, só pode existir igualdade se antes existir liberdade – a liberdade não é o fim a se buscar, mas um princípio a nortear o caminho da tomada de consciência de cada um. Só assim o ser humano poderá livrar-se do embrutecimento<sup>22</sup> que o limita a um personagem agregado ao sistema vigente e seguir para “emancipação intelectual” (RANCIÈRE, 2017). Segundo Kohan (2010, p. 208), “É a percepção da igualdade das inteligências que emancipa e da desigualdade que embrutece”.

O professor Joseph Jacotot percebeu que a sala de aula é um ambiente complexo e cíclico. Complexo, pois no emaranhado das relações de interdependência que lá existem não há a percepção de igualdade e liberdade, mas uma forte hierarquia que divide a sala de aula, assim como o mundo, em detentores do conhecimento e os que não o detém. Como poderíamos mudar essa situação?

Quando se acredita na ideia de que existam mentes superiores e inferiores se perpetua o princípio da desigualdade dos indivíduos: “O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência” (RANCIÈRE, 2017, p. 64).

Além disso, Rancière (2017, p. 66) considera que:

Não há espírito superior que não encontre um mais superior ainda, para rebaixa-lo; não há espírito inferior que não encontre outro mais inferior ainda para desprezar. A toga professoral de Louvain é bem pouca coisa, em Paris. E o artesão parisiense sabe como lhe são inferiores os artesãos de província – que sabem, por sua vez, como são atrasados os camponeses.

O espírito embrutecedor se alimenta do estado de desigualdade estabelecido entre os homens para fixar suas profundas raízes; utiliza-se das mais diferentes estratégias para consolidar sua ideia doutrinária. Toda tentativa de conduzir ou direcionar uma inteligência sem a consciência desta, produz embrutecimento. (RANCIÈRE, 2017).

É cíclico, porque acontecem em sala situações que se repetem de forma constante, que obrigam o/a professor/a a agir de maneira semelhante/parecida. Desta

---

<sup>22</sup> Quando um indivíduo não se reconhece como igual a todos os outros e submete sua inteligência a outra inteligência abandona o caminho da emancipação e torna-se um ser humano embrutecido. (RANCIÈRE, 2017).

forma, se ele/a estiver atento, poderá repensar sua concepção filosófica e reorganizar sua prática/ação no ensino-aprendizagem em Filosofia. Nem todos os/as docentes conseguem perceber esse constante movimento, o próprio Jacotot só o apercebe na altura de três décadas de magistério e em uma situação extrema, seu exílio.

Até então, Jacotot interpretava bem o papel de explicador<sup>23</sup> cujo objetivo fundamental era assegurar o progresso do embrutecimento. Rancière (2017) diz que a tarefa do explicador possui um rito próprio, um duplo gesto inaugural: ele decreta o início da aprendizagem e manipula as coisas que podem ou não ser ensinadas aos seus alunos/as. Nesse instante, somente a palavra do mestre tem validade, possui a verdade das coisas – nasce aí o “Mito Pedagógico” que divide a inteligência em duas: “Há, segundo ele, uma inteligência inferior e uma inteligência superior. A primeira registra as percepções ao acaso, retém, interpreta e repete empiricamente, no estreito círculo dos hábitos e das necessidades” (RANCIÈRE, 2017, p. 24).

Para Jacotot, esse seria o caminho feito por crianças e homens simples do povo. “A segunda conhece as coisas por suas razões, procede por método, do simples ao complexo, da parte ao todo” (RANCIÈRE, 2017, p. 24) – aplicada pelos herdeiros de René Descartes<sup>24</sup>. Essa, por sua vez, estabelece os parâmetros da transmissão do conhecimento, estruturando métodos de verificação e classificação por grau de entendimento dos/as discentes. Para Jacotot, a fórmula adequada para a dominação intelectual.

Aquele que embrutece não é de forma alguma um mestre retrógrado, arcaico e tradicional. Longe disso, ele é “[...] culto, esclarecido e de boa-fé” (RANCIÈRE, 2017, p. 25), por isso que é tão bem sucedido em seus objetivos de controle – o embrutecedor é extremamente atraente aos olhos dos não conscientes de suas capacidades intelectuais. A ação embrutecedora acontece no exato momento que

---

<sup>23</sup> Segundo Rancière (2017), vivemos em um mundo onde a estrutura de ensino-aprendizagem é pautada na explicação – sistema explicador. A desigualdade é o princípio deste sistema que estabelece uma hierarquia de saberes, ou melhor, de inteligências. De fato, estabelece que para entender os signos do mundo seja necessário sempre um intermediário tradutor entre aquele/a que deseja aprender e a coisa a qual almeja conhecer. Esse intermediário chamado de “mestre explicador” ou “mestre embrutecedor” é o representante das instituições encarregadas de educar/preparar os indivíduos para os postos sociais previamente estabelecidos pelo grupo dominante.

<sup>24</sup> “Descartes é considerado o pai da filosofia moderna. [...] os grandes sistemas subsequentes de Spinoza e Leibniz repousam sobre seus ombros”. (STÖRIG, 2009, p. 274). Inclusive, o próprio século de Jacotot foi influenciado pelo pensamento de Descartes. “Jacotot é um homem do século XVIII, de um certo século XVIII, que reteve positivamente de Descartes um pensamento (o ‘bom senso’ que é ‘a coisa mais bem partilhada no mundo’).” (RANCIÈRE, 2003, p. 189).

uma inteligência torna-se subordinada a outra inteligência na relação do ensinar e aprender (RANCIÈRE, 2017). Não seria essa a base da atual estrutura educacional? Nessa linha, o/a professor/a seria um agente público ou privado encarregado de transmitir os valores previamente estabelecidos pelo sistema dominante.

Rancière (2017) vê o pensar filosófico como ação individual de auto percepção da igualdade das capacidades intelectuais. A “situação experimental criada por Jacotot” e a “experiência pedagógica” que dela derivam rompem “[...] com a lógica de todas as pedagogias” (RANCIÈRE, 2017, p. 32), por isso mesmo, devemos perguntar se a partir dela podemos repensar o ensino da Filosofia. Não se entenda essa ação como busca pela melhor forma de captar tudo que o/a mestre/a tem a ensinar; nem tampouco é desprezar o conhecimento do/a mestre/a por acreditar que se pode atingi-lo sozinho. A ação aqui deve ser posta como tentativa de *transpor* a distância entre o que sabemos (nossos signos) e o que os outros sabem (novos signos) e dessa experiência reorganizar novos signos: “A distância não é um mal por abolir, é a condição normal de toda comunicação” (RANCIÈRE, 2012, p. 15).

Na mesma página, Rancière (2012, p. 15) considera que:

A distância que o ignorante precisa transpor não é o abismo entre sua ignorância e o saber do mestre. É simplesmente o caminho que vai daquilo que ele já sabe àquilo que ele ainda ignora, mas pode aprender como aprendeu o resto, que pode aprender não para ocupar a posição do intelectual, mas para praticar melhor a arte de traduzir, de pôr suas experiências em palavras e suas palavras à prova, de traduzir suas aventuras intelectuais para uso dos outros e de contratraduzir as traduções que eles lhe apresentam de suas próprias aventuras.

Rancière (2012) comenta que se pode aprender do mestre coisas ou signos que ele ainda ignora, que ele nem ao menos sabe que possui. Para Rancière (2012, p. 20), esse é o “[...] poder que cada um tem de traduzir à sua maneira o que percebe, de relacionar isso com a aventura intelectual singular que torna semelhante a qualquer outro, à medida que essa aventura não se assemelha a nenhuma outra”. Isso é o que ele chama de “igualdade de inteligência”, ou melhor, percepção coletiva das mesmas potencialidades intelectuais. Quando alguém percebe ou toma consciência de que possui a mesma capacidade intelectual que todos os outros, este quebra o motor do embrutecimento e envereda no caminho da “emancipação intelectual”.

Rancière (2012, p. 17) comenta que:

A emancipação, por sua vez, começa quando se questiona a oposição entre olhar e agir, quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem à estrutura da dominação e da sujeição. Começa quando se compreende que olhar é também uma ação que confirma ou transforma essa distribuição das posições. O espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta.

Para Rancière (2012), emancipação significa sair de sua menoridade intelectual, onde tudo é apresentado pronto e acabado, certo e incontestável, para um estado adulto de pensamento, de “[...] desmantelamento da velha divisão do visível, do pensável e do factível [...]” (RANCIÈRE, 2012, p. 47). Essa desconstrução do que está posto, possibilitará a visão e percepção da ordem social como ela é, instante fundamental para a “emancipação intelectual”.

A partir do que foi dito nessa subseção, retornamos à questão: o que é a Filosofia? A nossa posição nessa questão filosófica se traduz a partir dos signos sugeridos por Jacques Rancière (2012; 2017): a Filosofia como atitude emancipatória perante as coisas e/ou signos que são postos pela ordem social vigente. Partimos, então, da perspectiva de que todos/as possuem a mesma capacidade intelectual e que todos/as já possuem experiências singulares: “Temos de reconhecer o saber em ação no ignorante e a atividade própria ao espectador. Todo espectador é já ator de sua história; todo ator, todo homem de ação, espectador da mesma história” (RANCIÈRE, 2012, p. 21). Além disso, Rancière (2012, p. 49) ainda considera que a

[...] inteligência coletiva da emancipação não é a compreensão de um processo global de sujeição. É a coletivização das capacidades investidas nessas cenas de dissenso. É a aplicação da capacidade de qualquer um, da qualidade dos homens sem qualidade.

A Filosofia como atitude emancipatória, esse será o caminho que buscaremos seguir na prática filosófica e educacional em sala de aula. Buscaremos, portanto, estimular a vontade de aprender contida em cada aluno/a ou em cada um/a que ignora sua própria capacidade intelectual.

Grande parte da tradição ocidental enxerga Sócrates como um dos principais estimuladores do questionar filosófico. Seu método provocou uma imensurável modificação na maneira de perceber as coisas no mundo, mesmo sem ter escrito nenhuma linha, deixou um grande legado filosófico. Rancière (2017, p. 89) discorda e afirma que esse “[...] método socrático da interrogação que pretende conduzir o aluno a seu próprio saber é de fato aquele de um amestrador de cavalos”, pois essa técnica

conduz toda a evolução do/a aluno/a, estabelece o início do caminhar, o que aprender, quando aprender e direciona a um fim não planejado pelo/a aluno/a (RANCIÈRE, 2017) – o/a aluno/a não participa conscientemente ou, pelo menos, não no comando do processo de aprender.

Kohan (2011, p. 101), diz:

Sócrates embrutece e não liberta porque não permite nem propicia que o escravo busque por si mesmo, que encontre o próprio caminho, e também porque há algo estabelecido de antemão que Sócrates já conhece, e que o escravo deve conhecer, sem o qual o que possa aprender não terá valor algum.

Em entrevista, Rancière (2003, p. 188) lembra que a “[...] figura de Sócrates não é a do emancipador, mas a do embrutecedor por excelência, que organiza uma *mise-en-scène* em que o aluno deve se confrontar às lacunas e aporias de seu próprio discurso [...]”. No transcorrer da relação de aprendizado acontece a transformação do espanto em admiração e, em consequência, o embrutecimento dos homens. Isso se deve ao sentimento de acreditar que sozinhos/as não poderiam chegar onde chegaram: “Jamais um aluno alcançará o mestre, nem o povo sua elite esclarecida; no entanto, a esperança de chegar lá os faz avançar pelo bom caminho, o dos explicadores aperfeiçoados” (RANCIÈRE, 2017, p. 166). – seria essa a engrenagem que, a partir da instrução, estrutura e embrutece os nossos sistemas educacionais com o objetivo de controlar do povo?

Para Rancière (2017, p. 168):

O aperfeiçoamento da instrução é, assim, antes de tudo o aperfeiçoamento das coleiras, ou antes, o aperfeiçoamento da representação da utilidade das coleiras. A revolução pedagógica permanente torna-se o regime normal, pelo qual a instituição explicadora se racionaliza, se justifica – assegurando, ao mesmo tempo, a perenidade do princípio e das instituições do velho<sup>25</sup>.

Como, então, escapar dessas amarras institucionais? Como não ser conduzido ao embrutecimento? Jacotot afirma que basta emancipar-se. Para Rancière (2017), a ação de não obedecer à outra inteligência senão à sua própria, mesmo que sua vontade tenha sucumbido à outra vontade, pode ser chamada de emancipação. Para

---

<sup>25</sup> “O ignorante aprenderá sozinho o que o mestre ignora, se o mestre acredita que ele o pode, e o obriga a atualizar sua capacidade: círculo da potência homólogo a esse círculo da impotência que ligava o aluno ao explicador do velho método (que denominaremos, a partir daqui, simplesmente de o Velho).” (RANCIÈRE, 2017, p. 34).

Masschelein e Simons (2014), a emancipação acontece quando saímos, por vontade própria, da condição natural que nos foi imposta em direção a um lugar que não é, mas pode ser, o nosso.

Jacotot, após sua estadia nos Países Baixos, onde vivenciou uma experiência que o tocou, que o afetou (LARROSA, 2002), passa a acreditar que não existem mentes inaptas para aprender, mas inteligências subestimadas, limitadas por outras inteligências. É necessário, então, forçar o/a aluno/a a fazer uso de sua própria inteligência; só assim, ele/a aprenderá o que antes ignorava e descobrirá o caminho para emancipar-se.

Pode-se emancipar qualquer inteligência desde que se utilize o princípio da igualdade – esse era o pensamento de Jacotot (RANCIÈRE, 2017). Porém, para “[...] emancipar o outrem, é preciso que se tenha emancipado a si mesmo como viajante do espírito, como sujeito intelectual que participa da potência comum dos seres intelectuais.” (RANCIÈRE, 2017, p. 57). A “emancipação intelectual” é vista ou utilizada no instante em que qualquer um/a reflete sobre a própria participação na ordem social, seja ele quem for: “A consciência da emancipação é, antes de tudo, o inventário<sup>26</sup> das competências intelectuais do ignorante” (RANCIÈRE, 2017, p. 60-61).

Nesse processo, o entendimento, ou melhor, a capacidade de leitura das diferentes línguas do mundo humano é fundamental para emancipar-se:

As camponesas pobres dos arredores de Grenoble fabricam luvas; pagam-se-lhe trinta centavos a dúzia. Mas, desde que se emanciparam, elas se aplicam a olhar, a estudar, a compreender uma luva bem confeccionada. Elas adivinharão o sentido de todas as frases, de todas as palavras dessa luva. (ENSEIGNEMENT UNIVERSAL. Musique, 3. ed., Paris, 1890, p. 349 *apud* RANCIÈRE, 2017, p. 62).

Um indivíduo emancipado deve poder ler as mais variadas línguas humanas por força de sua própria inteligência: “[...] ele deve aprender a língua própria a cada uma das coisas que quer fazer: sapato, máquina, ou poema” (RANCIÈRE, 2017, p. 100). Fazendo isso, poderá emancipar-se e, uma vez estando emancipado, deve viabilizar essa possibilidade às outras inteligências que estão submetidas ao embrutecimento intelectual: “O que pode, essencialmente, um emancipado é ser emancipador: fornecer, não a chave do saber, mas a consciência daquilo que pode

---

<sup>26</sup> Para Rancière (2017), fazer um inventário é listar todas as suas potencialidades intelectuais, é determinar sua força e entender que possui igual capacidade de inteligências, assim como todos os outros seres humanos.



uma inteligência, quando ela se considera como igual a qualquer outra [...]” (RANCIÈRE, 2017, p. 64) – seria essencialmente estimular uma inteligência submissa a se libertar e utilizar sua potência intelectual. Tarefa árdua e digna de um bom/a docente da disciplina de Filosofia da rede pública brasileira.

Segundo Rancière (2017, p. 104), deve-se considerar a lição emancipadora do obreiro das belas artes que percebe em cada indivíduo um artista “[...] na medida em que adota dois procedimentos: não se contentar em ser homem de um ofício, mas pretender fazer de todo trabalho um meio de expressão; não se contentar em sentir, mas buscar partilhá-lo”. O/A professor/a nesse instante deve estar atento/a às especificidades de seus/uas alunos/as, deve ignorar o que é notadamente visto e vê o que é ignorado.

A potência do/a mestre/a emancipador/a encontra-se no fato de que “O problema não é fazer sábios, mas elevar aqueles que se julgam inferiores em inteligência, fazê-los sair do charco em que se encontram abandonados [...]” (RANCIÈRE, 2017, p. 142). Decerto, não se trata da qualidade ou quantidade de ciência comprovadamente adquirida, mas da percepção universal da igualdade intelectual presente em todos/as, contudo, explorada por poucos. O objetivo do/a professor/a em sala de aula tratará muito mais em impulsionar vontades adormecidas a despertar para buscar aprender os diversos signos a partir de suas próprias experiências do que ensinar sistemas filosóficos que, na maioria das vezes, em nada fazem sentido para grande parte de nossos/as alunos/as.

Porém, o limite da experiência emancipadora está no fato de que o Ensino Universal não pode ser institucionalizado, pois seria um erro, segundo Jacotot: “Jamais um partido, um governo, um exército, uma escola ou uma instituição emancipará uma única pessoa” (RANCIÈRE, 2017, p. 142). Nesse caso, certamente podemos repetir aqui Cerletti (2009, p. 86) e afirmar que, por exemplo, um Estado “[...] perderia não apenas o poder de controle, mas também a capacidade instituidora”. O que pode fazer uma instituição ligada ao sistema dominante senão “[...] especializa-se na produção de categoria determinada de atores sociais – sobretudo se esses atores são instrutores de corporações” (RANCIÈRE, 2017, p. 143). Para que não haja a deturpação do Ensino Universal é preciso que seja proveniente e, acima de tudo, pertencente às famílias livres (RANCIÈRE, 2017). Só assim ele terá terreno fértil para propagar as boas novas do ensino que emancipa ao invés de aprisionar os indivíduos.

A partir das leituras de *O mestre ignorante* de Jacques Rancière (2017), demos conta que a nossa ação educacional com a Filosofia no Ensino Médio poderia melhorar. Talvez não seja o caso de abdicar de tudo que produzimos, mas de indagar acerca de todas essas experiências que vivenciamos a cada dia no espaço educacional. Kohan (2003) acena que *O mestre ignorante* nos provoca a “interrogar a realidade”. Devemos, a partir de uma constante reflexão, buscar melhorar o que está bom e reorientar o que já não produz efeito positivo em todos os participantes [professor/a e aluno/a] da atividade filosófica. Uma questão fundamental deve ser posta: como podemos assumir em sala de aula uma “atitude emancipatória” perante os/as alunos/as nas aulas de Filosofia? Rancière (2017) mostra que a prática educacional e filosófica baseada em uma concepção clássica de ensino não liberta, mas aprisiona o/a aluno/a.

Nessa visão rancièriana de mundo, o/a professor/a, como um agente da ordem, seja público ou privado, age como um/a replicador/a dos princípios previamente impostos pelos detentores/as do poder. Aluno/a e professor/a estão ligados/as por uma relação rígida e limitadora presente no ensino-aprendizagem que apenas perpetua um sistema que produz seres desiguais. Mergulhar em *O mestre ignorante* possibilita olhar para nossa prática educacional e, colocando a merecida atenção, perceber que seguindo essa linha de “educação formal” (CERLETTI, 2009) para o ensino-aprendizagem, não somente em Filosofia, como também para as outras áreas, estaremos agindo como multiplicadores de inteligências subestimadas que serão direcionadas a assumir posições sociais previamente estabelecidas.

Nesse sentido, compreender que a nossa ação como docente não deve se restringir a um movimento repetitivo, condicionado e limitante se mostra fundamental para dar início a uma mudança de postura positiva e ativa no ensino da Filosofia. Portanto, favorecendo o florescimento de nossa capacidade intelectual de entender o mundo à nossa medida por inteiro e, destarte, escapar de nos tornarmos perfeitos/as cidadãos/ã não reflexivos/as, mas apenas reprodutores/as dos ideais socioculturais e políticos de nossa época, agentes da ordem pública explicadora, um/a explicador/a. A conduta libertadora que existe em *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017), como bem fala Kohan (2003), provoca indagações “dissonantes” em nosso íntimo, em certo ponto, nos estimula a ter novas atitudes perante tudo, nos impulsiona/lança ao protagonismo de nossa própria vida a partir da autonomia intelectual.

Kohan (2003) nos diz que *O mestre ignorante* foge da lógica da educação que é imposta a todos/as nós, pois, ao invés de seguir explicando seus princípios e estabelecer consensos e acordos, provoca ruptura com o que é dado e cobrado. "A força da narrativa não está, portanto, na originalidade das teses que avança, senão na radicalidade da experiência que provoca." (KOHAN, 2003, p. 224). Ainda em suas palavras, longe de estar em acordo com as linhas filosóficas da educação, *O mestre ignorante* nos apresenta uma possibilidade renovada de praticar o filosofar, de ter uma experiência com a Filosofia. Se distancia da construção de sistemas bem estruturados ou de formulações de conceitos aceitáveis. A obra nos apresenta um exercício. "Nada mais, enfim, do que um exercício. Pensamento vivo e em ato." (KOHAN, 2003, p. 223).

Kohan (2003, p. 224) ainda diz:

Por isso, como o exercício de um mestre que se interroga a si mesmo, a leitura de *O mestre ignorante* pode ser um belo trabalho de emancipação, em um dos sentidos que Rancière confere à palavra, em seu livro: forçar uma capacidade ignorada ou negada a desenvolver todas as conseqüências (sic) desse reconhecimento. Exercício emancipatório de leitura que nos força a pôr em questão o modo e o sentido com que ensinamos, as forças que nos movem a fazê-lo, as apostas políticas que, conscientemente ou não, afirmamos em nossa prática. Emancipatório é o exercício, se nos permite, ao final das contas, de educar sem subestimar ninguém – começando por não subestimarmos a nós próprios.

Decerto, levou-nos a entender que antes de instigar os/as outros/as a buscarem a liberdade ou emancipação intelectual, se faz crucial que obtenhamos a nossa emancipação intelectual primeiro. Só assim poderemos propagar a boa nova da ação emancipadora e lutar contra o processo que embrutece os indivíduos (RANCIÈRE, 2017).

Essa subseção discutiu a "igualdade de inteligência" como premissa para a construção de uma concepção filosófica que parta de *O mestre ignorante*. Também vimos, de forma não aprofundada, que não se trata de abolir o/a personagem do/a professor/a no ensino-aprendizagem, mas de reorientar sua ação na prática educacional. Na próxima seção discutiremos sobre o conceito de "emancipação intelectual" em *O mestre ignorante*.

## 2.5 EMANCIPAÇÃO EM *O MESTRE IGNORANTE*

Para entender a proposta emancipatória de *O mestre ignorante*, deve-se antes compreender a motivação de Jacques Rancière para sua escrita e, em seguida, conhecer a trajetória do criador/idealizador do Ensino Universal<sup>27</sup>, Joseph Jacotot. Segundo Rancière (2003), o encontro com Jacotot se deu em meio à escrita de sua obra *A noite dos proletários* (1981). Na ocasião, os textos lidos sempre mencionavam o educador Jacotot e suas ações no ensino-aprendizagem no século XIX. A experiência da prática educacional do antigo mestre chamou a sua atenção, principalmente, porque também se manifestava como momento essencial de emancipação social. Segundo Masschelein e Simons (2014), daí em diante nunca mais se separaram.

Rancière (2003) comenta que com a vitória do partido socialista na França da década de 80, abre-se um intenso debate acerca da concepção da escola pública francesa. As duas posições educacionais antagônicas da época eram o socialismo progressista, que defendia a “[...] adaptação do saber às populações desfavorecidas [...]”, e o modelo republicano, “[...] que insistia sobre a difusão indiferenciada do saber [...].” (RANCIÈRE, 2017, p. 186). Apesar de aparentemente diferentes/distantes, em sua essência, se mantinham fiéis à ideia de que o saber era o “instrumento de igualdade” por excelência (RANCIÈRE, 2017). Sendo assim, “[...] as duas tomam a igualdade como objetivo, isto é, elas tomam a desigualdade como ponto de partida.” (RANCIÈRE, 2017, p. 14).

A compreensão presente em *O mestre ignorante* da igualdade intelectual como hipótese a ser verificada vem justamente para contrapor a ideia de desigualdade como início da atividade de ensino-aprendizagem contida tanto na perspectiva dos “republicanos” quanto dos “socialistas”. Dessa forma, *O mestre ignorante* surge como uma proposta alternativa de reflexão sobre as questões do ensino-aprendizagem emanadas do contexto sociopolítico francês da década de 80.

Rancière (2017, p. 12, grifo do autor) diz:

---

<sup>27</sup> “Não há homem sobre a Terra que não tenha aprendido alguma coisa por si mesmo e sem mestre explicador. Chamemos a essa maneira de aprender “Ensino Universal” e poderemos afirmar: “o Ensino Universal existe, de fato, desde o começo do mundo ao lado de todos os métodos explicadores. Esse ensino, por si só, formou, de fato, todos os grandes homens” (RANCIÈRE, 2017, p. 35).

É por isto que o discurso de Jacotot é o mais atual possível. Se acreditei dever fazê-lo ouvir ainda na França dos anos 80, é porque me pareceu que ele era o único que poderia libertar a reflexão sobre a Escola do debate interminável entre duas grandes estratégias de ‘redução das desigualdades’.

Rancière (2003) percebeu que para além da disputa ideológica visível entre os “republicanos” e “socialistas” existia, de fato, uma disputa filosófica no contexto francês da década de 80. De um lado, a oposição entre aqueles/as que aplicam a igualdade como princípio ou ponto de partida e, de outro, aqueles/as que entendem a igualdade como fim a se buscar no contexto da estrutura do ensino-aprendizagem francês. *O mestre ignorante* rompe com a ordem das coisas e inverte a lógica do sistema explicador ao apresentar a igualdade de inteligência como princípio para uma aprendizagem individual e real que possibilita insumos para a conquista da emancipação intelectual.

Por sua vez, em se tratando de Jacotot, nasceu no dia 4 de março de 1770, em Dijon, França. Amante da literatura francesa, professor de retórica em Dijon, entusiasta com a matemática e revolucionário educacional. Em 1792, serviu com louvor na condição de artilheiro nas tropas da República e, à sua revelia, em 1815 tornou-se deputado (RANCIÈRE, 2017). Acima de tudo, “[...] um pedagogo desacomodado, desajeitado pela impossibilidade da transmissão, da explicação e da tranquilizadora e aparente compreensão, e que ignorava por completo o idioma holandês dos seus alunos” (SKLIAR, 2003, p. 231). Pode-se acreditar que sua ideia emancipatória é fruto de suas experiências de vida – aquelas que o atravessam (LARROSA, 2002), não só no magistério, como também nas vivências no âmbito político e, substancialmente, no ambiente da caserna<sup>28</sup>. Sua descoberta não foi programada, não tentava entender a estrutura educacional de sua época, era apenas um professor exilado em busca de retomar sua vida cotidiana.

Joseph Jacotot seguia o que todos os outros professores de sua época seguiam, ele acreditava que a tarefa do professor era ‘transmitir’ o que sabia para aqueles/as que ainda não sabiam, seus alunos/as: “Em suma, o ato essencial do mestre era explicar e destacar os elementos simples dos conhecimentos e harmonizar sua simplicidade de princípio com a simplicidade de fato, que caracteriza os espíritos jovens e ignorantes” (RANCIÈRE, 2017, p. 19).

---

<sup>28</sup> “A caserna é uma habitação de soldado dentro de um quartel. A partir das experiências no ambiente militar o soldado incorpora os hábitos da caserna.” (BORBA, 2011, p. 249).

Segundo Rancière (2017), com a volta dos Bourbons<sup>29</sup> ao cenário político francês, Joseph Jacotot dirige-se para o exílio nos Países Baixos. De forma diplomática, ganha o posto de professor em meio período, com um agravante, ele não falava nada de holandês e, por sua vez, muitos de seus novos alunos não falavam francês. Como então poderia haver comunicação? Como poderia ensinar? O que ensinar? A priori, um aparente problema; a posteriori, o momento inicial da estruturação de uma postura educacional inovadora, eficaz e polêmica. Joseph Jacotot, no exílio, em uma situação incerta, sem prever as consequências, improvisa despretensiosamente seu ensino. Sua ação foi tão somente de apresentar e cobrar, com firmeza, dos seus alunos, a leitura interpretativa e a transcrição em francês de trechos do livro bilíngue “*Telêmaco*”, sem mais explicações. Após alguns meses, percebeu que seus alunos já haviam decifrado os segredos do livro – como isso ocorreu? Conseguiram sem explicações?

Ora, de forma simples, Jacotot incentivou seus alunos a enveredarem no âmbito da pesquisa árdua e constante. Fortuitamente, essa atitude funcionou e viabilizou aos seus alunos um universo de possibilidades de conhecer o mundo sozinhos (RANCIÈRE, 2017). O improviso proporcionou uma “experiência que o tocou” (LARROSA, 2002) e conduziu Jacotot a indagar e, em consequência, a moldar sua ideia de universalização da capacidade intelectual. Jacotot desejou tão somente “[...] não embrutecer aos seus alunos com as infinitas explicações sem origem e sem porvir. E que pensou, antes de mais nada, na possibilidade de emancipar as suas inteligências, em igualá-las [...]” (SKLIAR, 2003, p. 232).

Masschelein e Simons (2014, p. 84, grifo dos autores) comentam que Joseph Jacotot:

[...] no começo do século XIX anunciou a igualdade da inteligência de todas as pessoas e elaborou o que ele chamou de ‘ensino universal’, incluindo a possibilidade de ensinar o que não se sabe, e a capacidade de as pessoas analfabetas emanciparem seus filhos.

Diferente dessa proposta emancipatória de Jacotot está a visão pedagógica da França e de boa parte dos países europeus daquela época. O contexto francês pós-

---

<sup>29</sup> “Após a queda de Napoleão Bonaparte, foi acertado no Congresso de Viena o retorno da dinastia dos Bourbon ao trono francês, com Luís XVIII. Seu governo (1814-1824) foi marcado pela violenta repressão às oposições, especialmente aos partidários de Napoleão e do liberalismo. Os setores conservadores que apoiavam o monarca queriam a volta do absolutismo, porém isso se revelava cada vez mais difícil de ocorrer.” (COTRIM, 2016, p. 244).

revolucionário almejava uma ordem moderna, razoável, baseada na institucionalização dos indivíduos através da instrução educacional dicotômica: de um lado existia uma instrução direcionada à formação das elites; do outro, uma voltada para a instrução do ser humano comum do povo que possibilitasse, à sua medida, o acesso ao conhecimento necessário à sua integração pacífica, como cidadão obediente à ordem da sociedade (RANCIÈRE, 2017). Na prática, uma educação planejada para atender os desígnios das classes detentoras do poder político e econômico da época – a burguesia.

Nessa perspectiva, “[...] o mestre era, ao mesmo tempo, um paradigma filosófico e o agente prático da entrada do povo na sociedade e na ordem governamental moderna” (RANCIÈRE, 2017, p. 11) – simultaneamente, um modelo a ser seguido e um guia a conduzir as mentes tidas como superiores aos lugares sociais mais importantes e, as mentes rotuladas de inferiores ao cenário público como personagens subalternos. De fato, essa era a proposta pedagógica, ou melhor, a forma de instruir daquele tempo – será diferente do modo de pensar a educação atual? Existem indicativos que não e, certamente, nos parece que essa estrutura de ensino-aprendizagem ainda permanece ativa e em processo constante de atualização em vários sistemas educacionais. “[...] o pensamento não tem limites, e as consequências de sua livre implementação constituem um risco que o Estado deve procurar neutralizar.” (CERLETTI, 2009, p. 67). Nesse sentido, refletindo à luz de *O mestre ignorante*, o aparato educacional em que estamos inseridos favorece o embrutecimento na medida em que implanta a desigualdade das inteligências como princípio do aprendizado o que leva, inevitavelmente, à contenção da emancipação intelectual dos homens e mulheres de nossa sociedade. Pensando assim, podemos presumir que vivemos ainda em um “sistema explicador” por excelência. (RANCIÈRE, 2017).

Segundo Rancière (2017), essa ideia era falha e, em grande medida, doutrinária, pois condicionava o aprendizado do/a aluno/a a um agente externo (professor/a, mestre ou explicador/a) escolhido pelo sistema vigente. Tal instrução privava os indivíduos da possibilidade de buscar compreender sozinhos os signos do mundo, ou melhor, ao invés de libertá-los (emancipá-los), os aprisionavam (os embruteciam): “Jacotot e Rancière nos dizem que é preciso inverter a lógica da explicação, do sistema explicador da pedagogia, da pedagogia que é somente

explicação [...]” (SKLIAR, 2003, p. 233), só assim é possível emancipar os embrutecidos. Do contrário, será mantida a ideia de uma igualdade a ser atingida.

Para Masschelein e Simons (2014, p. 84, grifo dos autores), trata-se de manter a referida

[...] distância que é instalada na ordem do discurso, e é reinstituída e reconfigurada sucessivas vezes. O efeito é que os ignorantes e os pobres permanecem em seu lugar (na ordem social), lugar que, de acordo com o discurso, corresponde à ‘natureza’ ou suas ‘capacidades’.

Todavia, a instrução não pode ser entendida apenas de forma negativa, ela pode

[...] significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as competências desse conhecimento (RANCIÈRE, 2017, p. 11).

Para Jacotot, a primeira forma de aplicação da instrução é utilizada pela maioria das instituições para limitar e controlar os indivíduos intelectualmente; já a segunda pode favorecer a tomada de consciência no mundo. (RANCIÈRE, 2017).

Na concepção de Rancière, as instituições estruturam sistemas socioculturais que atestam que o conhecimento só poderá ser conseguido se for apresentado por um explicador regular. Essa ideia apaga do imaginário humano os primeiros anos de cada indivíduo, as aprendizagens mais profundas e sólidas em que se tem a possibilidade de ter contado sem a regra da explicação.

Para Rancière (2017), as primeiras palavras ou signos que a criança mais facilmente aprende e faz uso em seu cotidiano, aquelas particularmente ligadas ao seu mundo, são apreendidas sem qualquer ajuda de um explicador. São conquistadas pela criança a partir de sua interação com o mundo, a falar com sua experiência com e no mundo – uma experiência que nos afeta e causa mudanças significativas em nosso ser (LARROSA, 2002). Contudo, com o passar do tempo, de forma progressiva, essa criança é conduzida a acreditar que seu aprendizado é condicionado e intermediado pela ação de um/a mestre/a explicador/a proveniente de uma instituição voltada ao lecionar. De fato, seu progresso intelectual está intimamente ligado ao quanto ele/a absorveu da ciência dos/as mestres/as no decorrer de sua passagem por essas instituições.



Para Rancière (2017, p. 23),

A explicação não é necessária para socorrer a incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa incapacidade, a ficção estruturante da concepção explicadora do mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstra-lhe que não pode compreendê-lo por si só.

A intervenção de Jacotot foi basicamente a de colocar os alunos em uma situação inusitada, tensa e, sobretudo, que exigia deles uma ação rápida de suas inteligências – um improviso: “Ele nada lhes havia transmitido de sua ciência, nada explicado quanto aos radicais e as flexões da língua francesa” nem mesmo agiu “[...] como o preceptor do Emílio, que [...] balizam astuciosamente todo um percurso com obstáculos que precisam superar sozinhos” (RANCIÈRE, 2017, p. 26-27). Tal prática era pujantemente criticada pela classe acadêmica.

Por força do momento, Jacotot foi levado a abdicar de fazer uso de sua inteligência para mediar o contato entre a inteligência impressa (livro) com a inteligência de seus alunos. Ao mesmo tempo, “[...] ele havia suprimido essa distância imaginária, que é o princípio do embrutecimento pedagógico” (RANCIÈRE, 2017, p. 27). O que o educador Jacotot provocou, a princípio de forma inconsciente, foi a vontade dos alunos de tentar compreender as coisas e o mundo sozinhos, sem mestre explicador: “Esse método da *igualdade* era, antes de mais nada, um método da *vontade*. Pode-se aprender sozinho, e sem mestre explicador, quando se queira, pela tensão de seu próprio desejo ou pela contingência da situação” (RANCIÈRE, 2017, p. 30, grifo do autor).

Para Rancière (2017), a tomada de consciência da capacidade intelectual proporciona o distanciamento do embrutecimento e conduz os indivíduos à emancipação. Decerto, o que precisa ser feito nesse instante é pensar: que caminho devemos tomar para atingir a “emancipação intelectual”?

Até aqui apresentamos a trajetória do professor Joseph Jacotot<sup>30</sup>, criador do Ensino Universal. Sua história de início se confunde com a maioria dos professores de sua época. Era metódico e prático, um seguidor de seu tempo. Mostrou-se como ele, estando em uma situação inusitada, conseguiu compreender a capacidade

---

<sup>30</sup> “Essa figura não só se tornou o personagem central da maravilhosa história de Rancière *O mestre ignorante*, como o acompanhou de perto durante todo o seu trabalho (inclusive, praticamente não há texto em que Jacotot não apareça de um jeito ou de outro).” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 84).

intelectual presente em cada um e em todos modificando para o resto de sua vida a forma de pensar a educação.

Em *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017), encontramos a proclamação da “igualdade das inteligências” e a necessidade da “emancipação intelectual”. Trata-se de um discurso inaudito até para a época atual, na qual para o sistema sócio cultural e político soa como um absurdo pensar na possibilidade de que todos/as são iguais em inteligência. Caso se observe, o conjunto de medições intelectuais [provas e exames] prioritariamente privilegia aqueles/as que conseguem aglutinar mais conteúdo – são os/as tidos/as acima da média, os/as superdotados/as, os/as inteligentes. Para todos/as os/as outros/as, resta a classificação menor e a preparação para um papel social inferior.

Rancière (2017) não fala em níveis de inteligências, mas na capacidade de aprender ‘sozinhos’ que todos possuem; seja o que for, desde que exista o desejo de aprender. Não é simplesmente se encher de conteúdo de uma ciência, definitivamente, não isso. A proposta é partir do princípio, da suposição ou da hipótese da igualdade de inteligências entre os homens que possibilite sua “emancipação intelectual”. Para Rancière (2003, p. 191, grifos do autor):

Toda a questão é de saber do que se parte; da igualdade, ou da desigualdade. Normalmente, a relação pedagógica parte da hipótese da desigualdade, mesmo que seja para ‘chegar’ à igualdade. Ora, a relação emancipadora exige que a igualdade seja tomada como ponto de partida. Ela exige que se parta, não do que o ‘ignorante’ desconhece, mas do que sabe.

“O ato da emancipação”, sustentam, por sua vez, Masschelein e Simons (2014, p. 87): “[...] é a decisão de falar e pensar a partir do pressuposto da igualdade de inteligências, a decisão de que a pessoa tem a capacidade e o tempo que não se tem propriamente, de acordo com a ordem vigente e a partilha da sensível.”

Emancipa-se quando se entende que não há necessidade de mediadores/as entre você e o que se quer aprender e, que se pode compreender o mundo a partir das palavras democraticamente livres, presentes em qualquer estrutura linguística existente no mundo dos homens – Rancière (2017) chama de ‘coisa comum’ a toda produção intelectual do homem. Quando se abdica deste direito nato de entender o mundo e as coisas por si mesmo, sucumbe-se à ordem explicadora e a seus/uas mestres/as explicadores/as.

Rancière (2017, p. 34) apresenta o ofício do mestre ignorante: “Mestre é aquele que encerra uma inteligência em um círculo arbitrário do qual não poderá sair se não se tornar útil a si mesmo”. Na mesma entrevista que já citamos anteriormente, Rancière (2003, p. 192, grifo do autor) aponta duas características do mestre ignorante. Uma, e talvez aquela para a qual estamos mais atentos, é que o mestre ignorante “É um mestre que se retira empiricamente de jogo [...]”. A outra é que o mestre ignorante é o que ignora a desigualdade:

Mas, fundamentalmente, ‘ignorante’ quer dizer ignorante da desigualdade. O mestre ignorante é o mestre que não quer saber das razões da desigualdade. Toda experiência pedagógica normal está estruturada por razões da desigualdade. O mestre ignorante é aquele que ignora tudo isso e que comunica essa ignorância, isso é, comunica essa vontade de não saber nada a esse respeito.

Portanto, se pode dizer com Kohan (2010, p. 208) que “O mestre emancipador é ignorante porque ignora aquilo que ensina mas, sobretudo, porque ignora a desigualdade das inteligências dominante em toda ordem social. Ele nada quer saber e nada tem a ver com essa desigualdade”. Entretanto, devemos entender que o mestre que ignora conhece mais signos do mundo, pois ele busca a mais tempo que seu/sua aluno/a. Nesse sentido, existe desigualdade em relação à manifestação da inteligência que conhece, mas não em relação à capacidade intelectual dos seres humanos. O mestre ignorante “comunica” essa “boa nova” para que cada ser humano tenha consciência de sua potência intelectual, possa compreender e, sobretudo, vencer o sistema que o embrutece. Para se atingir a emancipação é preciso “[...] que todo homem do povo pudesse conceber sua dignidade de homem, medir a dimensão de sua capacidade intelectual e decidir quanto a seu uso” (RANCIÈRE, 2017, p. 37).

Masschelein e Simons (2014, p. 87, grifo dos autores), comentam que:

Emancipação não é se tornar consciente de uma exploração, alienação ou negligência que uma pessoa, de outra forma, não saberia. De acordo com Rancière, aqueles que se emancipam o fizeram, e o fazem, ao reivindicar e praticar uma forma de pensar, falar e de viver, que não foi ou não é ‘deles’, que não foi ou não é apropriada, que não corresponde a seu nascimento, seu destino, sua natureza apropriada.

O mestre que ignora deve viabilizar situações adversas, não previstas, sem rotas prévias para que seus/uas alunos/as possam estabelecer ligações particulares com o mundo e suas coisas. O/A mestre/a que ignora deve indicar caminhos que

possam proporcionar experiências filosóficas que, segundo Larrosa (2002), atravessassem/toquem seu/ua aluno/a. Em entrevista outras vezes já citada, Rancière (2003, p. 188) aponta que *O mestre ignorante*:

É um mestre que não transmite seu saber e também não é o guia que leva o aluno ao bom caminho, que é puramente vontade, que diz à vontade que se encontra a sua frente para buscar seu caminho e, portanto, para exercer sozinha sua inteligência, na busca desse caminho.

Só assim, o/a aluno/a poderá colocar em ação sua inteligência há muito tempo subjugada pela estrutura do velho sistema. Nesse instante, como já falado, a função do/a mestre/a não é simplesmente a de transmitir o que sabe de sua ciência, mas a de um/a estimulador/a de potências intelectuais. Para Rancière (2017, p. 34), “O ignorante aprenderá sozinho o que o mestre ignora, se o mestre acredita que ele pode e o obriga a atualizar sua capacidade [...]”. Acreditar e estimular, comenta Rancière (2017), são as duas mais importantes prerrogativas de um/a mestre/a, de um/a bom/a mestre/a.

Aquele/a que “[...] ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender” (RANCIÈRE, 2017, p. 37), pois designar o que deve ser aprendido denota controle sobre o que se deve aprender, que por sua vez leva para o embrutecimento sistemático dos indivíduos. O emancipado “[...] aprenderá o que quiser, nada talvez. Ele saberá que pode aprender porque a mesma inteligência está em ação em todas as produções humanas, que um homem sempre pode compreender a palavra de um outro homem” (RANCIÈRE, 2017, p. 37), se estiverem ambos em pé de igualdade intelectual.

Quando refletimos sobre o processo de “emancipação intelectual”, dá a entender, à primeira vista, que estamos sugerindo que a figura do/a professor/a desapareça da relação ensino-aprendizagem. Devemos esclarecer que não estamos indicando a extinção da figura do/a professor/a, pois está claro que os alunos de Jacotot “[...] haviam aprendido sem mestre explicador, mas não sem mestre” (RANCIÈRE, 2017, p. 31). Ao tensionar a função do/a professor/a no processo de ensino-aprendizagem, buscamos pensar o papel do/a professor/a quando seu ofício não é mais explicar. Desta forma, sairíamos de uma perspectiva de um “mestre explicador” para a de um “mestre emancipador” na disciplina de Filosofia no Ensino

Médio público. A questão que se colocada agora é: qual é o perfil deste/a professor/a emancipador?

No âmbito do Ensino Universal, o papel antes ocupado pelo explicador regular é reorientado para os responsáveis do aluno/a já que “Em vez da instância disciplinadora da educação, intervém a decisão da emancipação, que torna o pai ou a mãe capaz de representar, para seu filho, o papel do mestre ignorante em quem se encarna a exigência incondicionada da vontade” (RANCIÈRE, 2017, p. 63). Abre-se, neste momento, outra questão: teria a escola perdido a sua função em nossa sociedade? Estaríamos retirando da escola e atribuindo às famílias o papel principal no processo de ensino-aprendizagem? De fato, distante de uma anulação do símbolo da escola, estamos indicando a possibilidade de trazer e atualizar o discurso emancipatório de *O mestre ignorante*, feito na década de 80, acerca da escola pública francesa, desta vez, para o contexto da escola pública brasileira, mas especificamente, no âmbito da EECCAM.

Quando escreveu *O mestre ignorante*, Rancière (2017) entendeu que a experiência pedagógica de Jacotot seria fonte produtiva para embasar sua crítica ao sistema educacional francês e abrir margem para a possibilidade de uma reorientação de pensamento da estrutura de ensino-aprendizagem que usava o “saber” como “instrumento de igualdade”, fruto de um sistema explicador, para um que primasse pela igualdade intelectual como princípio da atividade educativa. Nesse sentido, precisamos reaprender também com Rancière (2018, p. 672) que,

[...] a escola não é, primeiro, o lugar da transmissão dos saberes que preparam as crianças às suas atividades de adultos. Ela é, antes, o lugar colocado fora das necessidades do trabalho, o lugar onde se aprende para aprender, o lugar da igualdade por excelência.

Podemos perceber que Rancière (2018) não elimina o símbolo da escola, mas, assim como a figura do/a professor/a, proposta desta pesquisa, retoma um antigo significado a esse espaço do processo de ensino-aprendizagem. Nessa linha, por que não pensar a extensão desse papel emancipador para os/as professores/as da disciplina de Filosofia na escola pública brasileira? Não estamos falando em uma sistematização do Ensino Universal, pois vai de encontro aos princípios educacionais de Jacotot. Segundo Rancière (2017, p. 184) Jacotot “[...] rejeitou qualquer tradução pedagógica e progressista da igualdade emancipadora”. O que queremos aqui é que

seja instalado a opinião da “igualdade de inteligência” como hipótese para o ensino-aprendizagem e dessa hipótese retirar algumas consequências para o ensino de Filosofia na educação básica.

A “igualdade das inteligências” é verificada, por exemplo, no contato dos indivíduos com o livro. O livro estabelece a relação entre dois ignorantes que a partir de então se reconhecem como duas inteligências: “O filho verificará no livro a igualdade das inteligências, desde que o pai ou a mãe verifiquem a radicalidade da pesquisa que ele está realizando” (RANCIÈRE, 2017, p. 63). Quer dizer que a origem do ato emancipatório é restrito pura e simplesmente às relações familiares em suas casas? Segundo Rancière (2017, p. 147), é “[...] preciso anunciar o Ensino Universal a todos”. Portanto, acreditamos que, assim como os pais emancipados podem estimular os/as seus/uas filhos e filhas a pensarem autonomamente, inventariarem suas capacidades intelectuais e, sobretudo, ter a consciência de quando usar suas habilidades, o/a professor/a emancipado/a também poderá, desde que seja invertida a lógica explicadora (SKLIAR, 2003), organizar-se nesse sentido: “Pode-se ser, ao mesmo tempo, professor, cidadão e emancipador, mas não se pode sê-lo em uma lógica única.” (RANCIÈRE, 2003, p. 201).

Ceppas (2013, p. 100) afirma que:

[...] nada impede que assumamos essa impossibilidade como o paradoxo de um desafio pedagógico-político. Se a escola é esse lugar republicano por excelência, onde as desigualdades têm que se haver com todo um ordenamento curricular e disciplinar que encarnam, de modo dinâmico e em disputa, as lógicas da dominação e da contradominação, por que ali não haveria também espaço para o anúncio da boa nova da emancipação? Nada nos impede de dizer, em alto e bom som, no interior dos dispositivos educacionais, que a identificação da falta de instrução como principal obstáculo para o surgimento de um coletivo de enunciação e prática política livre de qualquer tutela é ela mesma este obstáculo.

O/a aluno/a pode aprender qualquer coisa, em qualquer lugar, sem especificamente fazer uso da ciência do/a mestre/a explicador/a. Ora, como então será a atuação do/a professor/a emancipador? Que função ele/a terá? Como será feita a avaliação desse/a aluno/a? Segundo Rancière, existe “[...] sempre alguma coisa que o mestre pode lhe pedir que descubra, sobre a qual pode interroga-lo e verificar o trabalho de sua inteligência” (RANCIÈRE, 2017, p. 51). Ou seja, provocar a curiosidade do/a aluno/a para que possa buscar saber das coisas que ainda não sabe e verificar até que ponto ele/a se esforçou na tarefa de compreender por si só o que

não sabe: “É assim que o mestre ignorante pode instruir tanto aquele que sabe quanto o ignorante: verificando se ele está pesquisando continuamente. Quem busca, sempre encontra” (RANCIÈRE, 2017, p. 56), não diretamente o que procurava, mas, sem dúvida, encontra algo.

Retornamos agora para a questão da construção do perfil do/a professor/a emancipador/a. Segundo Rancière (2017), antes de poder estimular as vontades aprisionadas de seus/uas alunos/as a se libertarem do sistema embrutecedor e, conseqüentemente, conquistarem a emancipação, o/a professor/a deverá conseguir a sua própria emancipação – isso significa compreender a necessidade de “inverter” a ordem explicadora (SKLIAR, 2003), ou seja, entender que o processo de ensino aprendizagem deve partir do princípio da “igualdade de inteligência”, não das desigualdades. Ou, quem sabe, talvez fosse o caso de agir como um “homem razoável” que tudo pode aprender, desde que, a princípio, aprenda a língua daquilo que deseja desvendar/traduzir (RANCIÈRE, 2017).

Rancière (2017, p. 131) diz:

O homem razoável é virtuoso. Ele aliena parcialmente sua razão ao comando da desrazão, para manter esse foco de racionalidade que é a capacidade de se vencer a si próprio. Eis como a razão conservará sempre um refúgio inexpugnável, no seio da desrazão.

Destarte, uma vez emancipado, ou talvez, tonando-se um “homem razoável”, esse/a professor/a poderá estimular seu/ua aluno/a à buscar sua “emancipação intelectual”. Para Masschelein e Simons (2014), o/a professor/a deverá, como primeiro passo, estabelecer em seu ambiente educacional a igualdade das inteligências de todos os homens e mulheres. A efetiva consciência desta hipótese em consonância com a habilidade de refletir, expressar seu pensamento e agir faz de qualquer homem ou mulher um ser emancipado: “A igualdade não é nem uma promessa nem um fato empírico, mas uma hipótese prática para se começar.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 86).

Masschelein e Simons (2014, p. 86, grifo dos autores) complementam que “[...] a ‘lição’ de Jacotot sobre emancipação diz que todas as pessoas têm a seu dispor uma inteligência igual, e que emancipação significa efetivar/perceber essa inteligência igual, ou seja, a habilidade para falar, pensar e agir”.

O/a professor/a emancipador/a deve poder subsidiar uma atividade simples, efetiva e firme: problematizar constantemente todos os temas pertinentes para o/a aluno/a; cobrar uma pesquisa árdua em busca de soluções para o problema colocado e verificar rigorosamente o processo de descoberta dos/as discentes. Não quer dizer medir o quanto eles/as apreenderam de conteúdo, isso já é feito – e, como já foi dito antes, não é suficiente para o ensino de Filosofia. Pelo menos do ponto de vista desta pesquisa. Em nosso entendimento, o/a professor/a emancipador/a deverá verificar a ação/atitude do/a aluno/a perante os problemas apresentados.

A estrutura verificadora utilizada para medir essa ação/atitude parte de uma perspectiva filosófica com base nos princípios de “igualdade de inteligência” e “emancipação intelectual”, presentes em *O mestre ignorante*. Nesse sentido, verificaremos a presença e a intensidade de elementos como a “vontade”, a “atenção” e a “busca” no movimento que o/a aluno/a faz em direção à sua emancipação. Aprofundaremos mais sobre este tema na próxima seção.

O/a professor/a emancipador/a também precisa compreender que o “[...] ato emancipatório é a saída da forma como se é designado para o lugar na ordem social [...]” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 87). É a quebra da estrutura das posições que são postas, do que é dado e estabelecido. É uma mudança, não simplesmente uma mudança intelectual, mas, acima de tudo, uma mudança de postura política. Trata-se de uma reorganização dos corpos no plano social (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014).

Masschelein e Simons (2014, p. 88) dizem que:

O ato de emancipação é, portanto, de acordo com Rancière, também político, já que muda a dimensão estética da ordem social; ele reconfigura o território do dizível, visível, pensável e possível. Ele rompe o consenso em relação aos dados da situação, e simultaneamente confirma e demonstra a igualdade de uma capacidade: a inteligência como capacidade de falar e de pensar.

O Ensino Universal não mostra a solução para um melhor ensino filosófico na rede pública, mas apresenta uma possibilidade de ação/atitude diferente de uma prática extremamente explicadora, doutrinária e sistemática em que os exames e as provas possuem a tarefa de dividir, rotular e direcionar os indivíduos para a ordem hierárquica da sociedade de classe:



Desde então, com a ajuda dos aperfeiçoadores, o velho bloqueava cada vez mais, com seus exames, a liberdade de aprender por outro meio além de suas explicações e pela nobre ascensão de seus graus. A partir daí, o exame aperfeiçoado – representação exemplar da onisciência do mestre e da incapacidade do aluno em jamais igualar-se a ele – se erguia como poder incontornável da desigualdade das inteligências sobre o caminho de quem pretendesse caminhar na sociedade por seus próprios pés. A emancipação intelectual via, assim, suas defesas – as falhas da antiga ordem – inexoravelmente investidos pelos avanços da máquina explicadora (RANCIÈRE, 2017, p. 179).

Para Rancière (2017), o exame é usado como representação de grilhões que aprisionam os indivíduos na obscuridade de acreditar que são incapazes ou inferiores. A obra *O mestre ignorante* de Jacques Rancière, como o vimos, nos leva a pensar sobre nossa prática docente, sobre nossa relação com o saber e com os/as alunos/as e abre espaço também para uma nova reflexão filosófica sobre o que avaliar na disciplina de Filosofia.

Nas últimas subseções discutimos sobre a “igualdade de inteligência” e “emancipação intelectual”, princípios fundantes do “Ensino Universal”; discutimos também sobre o estado de embrutecimento, a concepção de um mestre explicador e o perfil de um mestre emancipador, pontos importantes em *O mestre ignorante*, de Jacques Rancière. A respeito da primeira questão “O que é Filosofia pensada a partir das lições de *O mestre ignorante*?” entendemos que a Filosofia se constitui em uma ação, uma atitude emancipatória perante o mundo e seus signos previamente postos. Partiremos, no percurso educacional, do princípio de que todos/as possuem a mesma capacidade intelectual e, os/as alunos/as já comportam uma rica bagagem sócio cultural que não devemos desprezar. Destarte, nosso próximo movimento nas próximas subseções é buscar responder a segunda e terceira questão: “Como a relação de ensino-aprendizagem de Filosofia deve ser pensada nessa perspectiva?” e “O que e como avaliar desde essa orientação?”.

Na próxima subseção, apresentaremos oito passos para a construção de uma ação-educativa no ensino de Filosofia, que consideram as indicações presentes em *O mestre ignorante*. Refletiremos acerca da relação de ensino-aprendizagem, em especial, teremos como cerne a aprendizagem do/a aluno/a, a partir do método próprio do/a aluno/a e construiremos a avaliação em Filosofia a partir dos elementos da “vontade”, “atenção” e “busca” presentes em *O mestre ignorante*.

## 2.6 SIGNOS PARA A APRENDIZAGEM EMANCIPADORA DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Na Escola há “[...] espaço para o anúncio da boa nova da emancipação”. Essa posição responde à questão posta por Ceppas (2013, p. 100), anteriormente citada, e com esse mesmo autor, reconhece-se que esse anúncio é um “desafio pedagógico-político” que pode ser assumido também pelo/a filósofo/a, professor/a de Filosofia na Escola pública. Diante do exposto e a partir dessa posição, então, também podemos questionar: é possível indicar um método, procedimentos ou passos para que o “anúncio da emancipação” na Escola pública possa ser feito segundo uma tonalidade inspirada a partir de *O mestre ignorante*? A pergunta não é descabida de sentido. O termo “método” aparece diversas vezes em *O mestre ignorante* tanto em um sentido mais geral, por exemplo, quando se afirma que a “inteligência superior” “procede por método” e busca “com método” (RANCIÈRE, 2017, p. 24-25) e mesmo quando, em diversos momentos, Rancière (2017, p. 32) está se referindo aos diversos métodos pedagógicos, tais como os “métodos duros ou suaves, tradicionais ou modernos, passivos ou ativos” (RANCIÈRE, 2017, p. 32), entre outros exemplos que podem ser encontrados no texto.

Especificamente sobre um método próprio de Joseph Jacotot, podemos encontrar diversas formas de nomeá-lo em *O mestre ignorante*: “método da adivinhação” (2017, p. 28); “método do acaso” (2017, p. 30; 35, grifo do autor); “método da *igualdade*” e “método da *vontade*” (RANCIÈRE, 2017, p. 30, grifo do autor); “método do aluno” (2017, p. 32; 51); “o verdadeiro método” (2017, p. 36); “método Jacotot” ou o “método de Jacotot” (2017, p. 39; 51; 63; 91; 153; 159; 160; 185); “método emancipador” (2017, p. 64; 142); “Método Universal” (2017, p. 78; 109; 145); “Método do Ensino Universal” (2017, p. 102; 150); método fundado sobre a opinião da igualdade e da recusa das explicações (2017, p. 146); “o Ensino Universal” como “método natural do espírito humano” (2017, p. 147); “O Ensino Universal é o método dos pobres. Mas ele não é um método *de* pobres. É um método de homens, isto é, de inventores”. (2017, p. 147, grifo do autor). Esse “método”, por outro lado, se diferencia do “Velho método” (2017, p. 143-144), aquele da “explicação” (2017, p. 30); “difere radicalmente do método do mestre socrático” (2017, p. 51-52); com relação aos métodos pedagógicos de então, era considerado “método maldito” (2017, p. 28); “método mau” que “Os *metodistas* opõem [...] ao caminho da razão” (2017, p. 28);

“estranho método” (2017, p. 96, grifo do autor). Por fim, segundo Rancière (2017, p. 178), “Todos se unem [...] para rejeitar o único método que não é bom, o método funesto, isto é, o método da má emancipação, o método — o anti-método — Jacotot”.

Podemos também tentar especificar alguns elementos do “método Jacotot”: é um “método” que pode ser verificado na “[...] experiência da criança, do sábio e do revolucionário” e que revela, a partir das experiências dos “estudantes flamengos” que se pode “[...] aprender sozinho, e sem mestre explicador, quando se queira, pela tensão de seu próprio desejo ou pelas contingências da situação.” (RANCIÈRE, 2017, p. 30); é o “[...] verdadeiro método pelo qual cada um aprende e pelo qual cada um descobre a medida de sua capacidade”. (2017, p. 36). Esse método não pode ser comparado com a “prática dos pedagogos” que “se apóia (sic.) na oposição da ciência e da ignorância” e “se distinguem pelos meios escolhidos para tornar sábio o ignorante” (2017, p. 32), o “método emancipador” se apoia na “igualdade das inteligências”; nesse sentido, “O ‘método Jacotot’ não é melhor, é diferente. Por isso, os procedimentos colocados em prática importam pouco, neles mesmos.” (2017, p. 49); além disso, não era um método de instrução do povo, mas tratava-se “[...] da *graça* a ser anunciada aos pobres: eles podiam tudo o que pode um homem. Bastava anunciar. Jacotot decidiu consagrar-se a isso.” (2017, p. 38) e, por fim, também destacamos o “cerne” desse método: “Para emancipar a outrem, é preciso que se tenha emancipado a si próprio.” (2017, p. 57).

Porém, para Rancière (2017, p. 36):

Este é, no entanto, o salto mais difícil. Quando necessário, todos praticam esse método, mas ninguém está pronto a reconhecê-lo, ninguém quer enfrentar a revolução intelectual que ele implica. O círculo social, a ordem das coisas, proíbe que ele seja reconhecido pelo que é: o verdadeiro método pelo qual cada um aprende e pelo qual cada um descobre a medida de sua capacidade.

Já tivemos oportunidade de abordar a diferença entre o mestre ignorante e Sócrates. Retomemos um trecho do texto de Rancière (2017, p. 51-52, grifo do autor) para destacar o que ele chama de “dois atos fundamentais do mestre”: “provocar” uma inteligência e “verificar” o trabalho dessa inteligência. Assim, podemos sugerir o que pode o mestre ignorante ao “se utilizar” do “método emancipador”:

[...] ele interroga, provoca uma palavra, isto é, a manifestação de uma inteligência que se ignorava a si própria, ou se descuidava. Ele verifica que o trabalho dessa inteligência se faz com *atenção*, que essa palavra não diz *qualquer coisa* para se subtrair à coerção. Dir-se-á que, para isso, é preciso um mestre muito hábil e muito sábio? Ao contrário, a ciência do mestre sábio torna muito difícil para ele não *arruinar* o método. Conhecendo as respostas, suas perguntas para elas orientam naturalmente o aluno. É o segredo dos *bons* mestres: com suas perguntas, eles guiam discretamente a inteligência do aluno — tão discretamente, que a fazem trabalhar, mas não o suficiente para abandoná-la a si mesma. Há um Sócrates adormecido em cada explicador. E é preciso admitir que o método Jacotot — isso é, o método do aluno — difere radicalmente do método do mestre socrático.

Pareceria, então, que está tudo explicado. Temos um “método Jacotot”; sabemos quais são as suas características fundamentais; compreendemos que esse método se diferencia dos outros métodos pedagógicos, embora não possa ser comparado com eles, pois o que existe entre o “método Jacotot” e os outros métodos é uma diferença de princípio. Por fim, concordamos com Ceppas (2013) que a Escola pode ser um espaço para “o anúncio da boa nova emancipadora”. Existem, porém, algumas restrições em *O mestre ignorante* ao que se poderia chamar institucionalização e pedagogização do “método Jacotot”.

Como já vimos, cabe lembrar, em primeiro lugar, que o “método Jacotot” não é um método de instrução do povo. Rancière (2017, p. 12), é bastante claro no *Prefácio à edição brasileira* ao afirmar que “Os amigos da igualdade não têm que instruir o povo, para aproximá-lo da igualdade, eles têm que emancipar as inteligências, têm que obrigar a quem quer que seja a verificar a igualdade de inteligências”. Isso significava anunciar aos pobres que “[...] eles podiam tudo o que pode um homem”. (2017, p. 38). Ainda no *Prefácio*, Rancière (2017, p. 12) esclarece que essa é uma questão “propriamente filosófica” e uma “questão política” e que “Não se trata de uma questão de método, no sentido de formas particulares de aprendizagem”. A questão filosófica é “[...] saber se o ato mesmo de receber a palavra do mestre — a palavra do outro — é um testemunho de igualdade ou de desigualdade” e a questão política é “[...] saber se o sistema de ensino tem por pressuposto uma desigualdade a ser ‘reduzida’, ou uma igualdade a ser verificada”.

Rancière (2017, p. 143, grifo do autor) também lembra que quando o Príncipe Frederick, filho do Rei dos Países Baixos, “[...] convenceu [...] seu pai a criar em Louvain uma Escola Normal Militar, cuja responsabilidade pedagógica foi confiada a Jacotot”, a experiência não vingou, pois embora “a intenção” fosse boa, “[...] o presente era de grego: Jacotot era um *mestre*, não um dirigente. Seu método era

próprio para formar homens emancipados, mas não instrutores militares, ou sequer servidores em qualquer especialidade social”. Dois outros aspectos nessa questão também chamam a atenção: “Um Ensino Universal, contudo, não pode, sem se *deturpar* especializar-se na produção de uma categoria determinada de atores sociais [...]” e que “O Ensino universal pertence às famílias [...]”. Nesse sentido, não poderíamos “utilizar” o “método Jacotot” para formar, por exemplo, “bons cidadãos”, críticos dos aparatos políticos e conhecedores de seus deveres.

Dessa forma, para Rancière (2017, p. 147), por um lado, “[...] o Ensino Universal não vingará, ele não se estabelecerá na sociedade”. Porém, ele também “[...] não morrerá, porque é o método natural do espírito humano, o de todos os homens que buscam seu próprio caminho”. Podemos dizer, portanto, que Jacotot também recusa a institucionalização do seu “método”, pois, como explicita Rancière (2017, p. 146, grifo do autor), “Toda instituição é uma *explicação* em ato da sociedade, uma encenação da desigualdade. Seu princípio é e será sempre antitético ao do método fundado sobre a opinião da igualdade e da recusa das explicações”. Por fim, cabe lembrar que para Rancière (2017, p. 184. Grifo do autor):

Jacotot foi o único *igualitário* a perceber que a representação e a institucionalização do progresso acarretava a renúncia à aventura intelectual e moral da igualdade e que a instrução pública era o trabalho do luto da emancipação. Um saber dessa ordem provoca uma horrorosa solidão. Jacotot acostumou-se a essa solidão. Rejeitou qualquer tradução pedagógica e progressista da igualdade emancipadora.

Assim, partir de alguns “signos” de *O mestre ignorante* para repensar a aprendizagem da Filosofia na Escola pública não se trataria de pensar uma didática e pôr em prática um método específico do ensino de Filosofia. Podemos repetir que o “método Jacotot” é o “método do aluno”. Por isso, desvia-se o foco do ensino para a aprendizagem e do/a professor/a para o/a aluno/a<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup> Isso não significa também negar a necessidade de pensar uma didática específica para o ensino de filosofia. Boavida (1996) relata que pretendendo realmente um ensino de Filosofia voltado para a profundidade da própria Filosofia se deve sair da chamada didática clássica, voltada para a simplicidade da transmissão e exposição, para, desde de já, partir para uma didática específica da Filosofia. Sem essa mudança de foco a Filosofia certamente se manterá, como acontece, restrita a alguns poucos catedráticos. Ainda para Boavida (1996, p. 101), “O como ensinar e aprender deveria, pois, em filosofia, exigir, pela sua natureza, uma indagação, um debate e uma pesquisa, os quais implicariam uma prática nova. Ou, inversamente, uma prática nova em virtude do debate e da pesquisa reflectir-se-ia numa nova concepção de filosofia”.

A partir desses pressupostos, perguntamo-nos, então: Quais signos *O mestre ignorante* nos oferece para pensar uma aprendizagem da Filosofia? De modo geral, essa aprendizagem deve ser emancipadora e se sustentar no princípio e na opinião da igualdade de inteligências e, portanto, deve ser uma aprendizagem que se sustente numa atitude emancipatória do mestre e que busca verificar essa mesma atitude nos/as alunos/as; que estimula as potências intelectuais dos/as alunos/as e que não se utiliza de métodos que primem por concepções mecanicistas e hierarquizantes – pois, deste modo, poderia conduzir a elaborações de sistemas educacionais pautados nas orientações do Estado para o fornecimento de personagens que ocupariam papéis sociais previamente estabelecidos.

Desejamos pensar em uma aprendizagem baseada na experiência do educador Jacotot e que Rancière (2017, p. 30-35) chama de “método do *acaso*”; “método da *igualdade*” e “método da *vontade*” (RANCIÈRE, 2017, p. 30) ou “método do aluno” (Idem, ibidem, p. 32; 51); método pelo qual “[...] podia-se aprender sozinho, e sem mestre explicador, quando se queria, pela tensão de seu próprio desejo ou pelas contingências da situação” (RANCIÈRE, 2017, p. 30). Com essa reorientação das discussões sobre a aprendizagem em Filosofia, esperamos poder também redirecionar a nossa questão sobre a avaliação em Filosofia na direção do que já adiantamos: as escolhas metodológicas e de conteúdo e, também, a avaliação em Filosofia depende de certa concepção de Filosofia que afirmamos.

Rancière (2017) relata que em grande parte de sua vida educacional, três décadas para ser exato, Jacotot dedicou sua forma de lecionar, seu método, à luz dos ideais éticos e morais de seu tempo. Era cuidadoso, organizado e pragmático. Um filho consciente e responsável de sua época. Era um professor “consciencioso”, um correto seguidor da ordem explicadora.

Rancière (2017, p. 19) afirma:

[...] sabia que não se tratava de entupir os alunos de conhecimentos, fazendo-os repetir como papagaios, mas, também, que é preciso evitar esses caminhos do *acaso*, onde se perdem os espíritos ainda incapazes de distinguir o essencial do acessório; e o princípio da consequência.

A mudança de postura emerge no instante em que ele vive uma experiência inusitada e fortuita: uma experiência educacional. Jacotot percebe a igualdade da capacidade das inteligências presente em cada um e em todos, no encontro que tivera

com os estudantes flamengos: “Ele não lhes havia explicado a ortografia e as conjunções. Sozinhos, eles haviam buscado as palavras francesas correspondentes àquelas que conheciam [...]” (RANCIÈRE, 2017, p. 20). Sem nenhuma ajuda, os estudantes desvendaram os segredos da edição bilíngue do *Telêmaco* e Jacotot descobre a potência intelectual e individual presente em cada um de seus alunos quando esses se percebem, a princípio, iguais a todos os demais. Os alunos/as podem atingir o conhecimento que assim quiserem sem explicador algum, simplesmente por força de sua própria vontade. A igualdade quando tomada como princípio conduz à ação emancipatória. A partir de então, Jacotot posiciona seu método, ou melhor, seu modo de fazer, como uma *atitude particular*, que pode conduzir os indivíduos à “emancipação intelectual”. Esse método não pode ser ensinado em sistemas bem elaborados, pois nenhuma instituição jamais emancipou sequer um único indivíduo, mas pode ser anunciado como boa nova e estimulado pelos que já se encontram emancipados (RANCIÈRE, 2017).

Marques e Prado (2018) também não acreditam na utilidade para o ensino de Filosofia da concepção clássica de método<sup>32</sup>. Mesmo porque, se fosse assim, fugiríamos das ideias emancipatórias de Jacotot. A ideia aqui não é pensar na construção de um método, mas propor uma atividade, um movimento, passos a serem dados para vivenciar uma experiência filosófica emancipadora. Para Marques e Prado (2018, p. 8) trata-se de uma “[...] filosofia atenta às vidas e experiências ordinárias, indagando, respectivamente, pelas suas dimensões de liberdade e resistência; emancipação e subjetivação política”.

Não se trata, portanto, de

[...] extrair um método de uma teoria, mas muito pelo contrário, sua apresentação teórica é a exposição do próprio método em ação; e a de não expor um método como um conjunto de procedimentos técnicos, mas ao revés, exigir que um método seja um princípio de ação, uma experiência em si, uma posição subjetiva (MARQUES; PRADO, 2018, p. 10).

Assim, aqui não se tratará de um método científico estruturado, com seus ornamentos previamente estabelecidos, mas de uma ação, uma atitude, um

---

<sup>32</sup> Segundo o *Dicionário de Filosofia* Nicola Abbagnano (2000), a palavra método tem dois significados: no primeiro significado não prevê distinção entre “investigação” e “doutrina”. O conceito do segundo é mais restrito e indica um procedimento de investigação apurado e organizado, receptível e autocorrigível, que garanta a obtenção de resultados válidos. Dos dois, esse último é o mais praticado hoje em dia pelos pesquisadores.

movimento. O ato de aprender Filosofia, pensado a partir de Jacotot, é muito mais uma relação com o saber e um modo de vida do que aprender conteúdos a partir de um método de ensino qualquer. Ensinar, por sua vez, para o/a mestre/a que ignora não é instruir, porque a instrução pode conduzir ao embrutecimento dos indivíduos. Ensinar é aguçar vontades a buscarem sua emancipação. Nessa perspectiva, para emancipar é necessário provocar uma atitude, estimular um exercício que permita uma relação sem intermediários explicadores com a vida. Um vínculo íntimo com o saber, uma ação constante e individual com o que se quer aprender, seja o que for, sem nenhum intermediário explicador (RANCIÈRE, 2017).

Nesse sentido, como dizem Cruz e Bretas (2017), não se trata de um método, mas de uma experiência individual e singular de aprender o que assim quiser, a partir da força de sua própria vontade, sempre impulsionada pela premissa e, sobretudo, pela consciência de que todos os homens possuem igual capacidade de aprender sozinhos. Trata-se de uma ação de descontinuidade com o que é dado, uma proposta de reorganizar os conceitos e signos que enquadram cada indivíduo e que os aprisiona. A manifestação da igualdade, ou melhor, a verificação da “igualdade de inteligência” dá aos indivíduos a qualidade necessária para perceber o que é dado. De fato, não se trata, simplesmente de novas experiências, mas de saber ler as que já se apresentam no cotidiano: “O método, nessa perspectiva, é um ato de desconstrução e desclassificação que não se alia a uma suposição de ciência aplicada” (MARQUES; PRADO, 2018, p. 17).

Nesse primeiro momento, questionamos se era possível pensar em passos, movimentos e atitudes para uma aprendizagem emancipatória da Filosofia a partir de alguns signos de *O mestre ignorante*. Nesse sentido, passos que primassem por desviar da mecanização e da hierarquização; que não necessitassem de um sistema estruturado e bem organizado e constituído de mestres explicadores; que valorizassem a autonomia e impulsionassem a vontade dos/as discentes. Uma aprendizagem que parta do princípio de uma ação, de uma atitude que possa possibilitar maior liberdade entre os/as personagens da ação educacional pode, decerto, permitir enxergar as experiências filosóficas que se apresentam no cotidiano educacional e não percebemos. Nessa visão, diferente de um método, procuramos identificar passos e movimentos para uma experiência com a Filosofia.

A indicação de passos, ou melhor, de uma forma de pensar uma aprendizagem em Filosofia aos moldes da experiência pedagógica (RANCIÈRE, 2017, p. 32)



presente em *O mestre ignorante* requer que sejam atendidos alguns “princípios de ação”: *primeiro*, deve-se estabelecer a igualdade como princípio a ser verificado para a emancipação dos indivíduos; *segundo*, deve-se desarticular a ideia de um/a mestre/a explicador/a; *terceiro*, deve-se aceitar que se pode aprender sem um/a mestre/a explicador/a, mas não sem um/a mestre/a; *quarto*, é necessário estabelecer outra relação entre mestre/a e aluno/a: em vez da tradicional vertical, uma horizontal; *quinto*, o/a mestre/a deve oferecer um problema e apresentar uma *coisa comum* ou a ferramenta-motor (CERLETTI, 2003, p. 302) a ele/a e ao aluno/a; *sexto*, o/a mestre/a deve sempre querer saber dos/as alunos/as: o que eles/as veem; o que eles/as pensam e o que eles/as fariam e sem esquecer de sempre lembrá-los/as: eles/as podem aprender o que eles/as quiserem; *sétimo*: é necessário excluir a palavra compreender do vocabulário do ensino de Filosofia. Esses sete pontos implicarão em *um oitavo*: necessidade de mudar o foco do que e como avaliar em Filosofia.

Marques e Prado (2018) fazem uma análise comparativa muito interessante sobre o pensamento rancièriano acerca da ideia de igualdade e o estudo de Foucault sobre os marginalizados. Para eles, Foucault estudou o silêncio dos excluídos (prisioneiros, enfermos, entre outros) e percebeu que eles/as possuem um discurso, uma visão particular e importante das coisas, do mundo. Em tese, sobre essa visão particular, não há um teor de importância menor ou maior que os outros saberes, das outras experiências. Mas, existe um saber que é equivalente aos outros saberes, às outras falas, às outras experiências. Contudo, o sistema os torna invisíveis, os impede de falar e, acima de tudo, quando conseguem manifestar algum tipo de comunicação, desqualifica sua fala, seu saber. Esse mesmo sistema estabelece que existe uma hierarquia entre os saberes, logo, entre os homens. É justamente a dinâmica desse movimento hierárquico que é estudada por Rancière em seus textos, sejam eles sobre estética ou política. Em Rancière, a saída para desarticular essa estrutura hierarquia é estabelecer o princípio da igualdade entre os homens.

No contexto do “sistema explicador”, os/as discentes são controlados/as no processo de ensino-aprendizagem. O discurso deles/as é silenciado e desqualificado. Sua experiência é, em grande medida, desprezada e até algumas vezes condenada. São selecionados e classificados por números. São direcionados a entender que ainda não sabem quase nada da vida e que precisam estar em pleno contato com um agente explicador, absorvendo cada palavra, cada gesto, com o objetivo de repetir exatamente o que foi explicado.

Portanto, o primeiro “*princípio de ação*” para uma aprendizagem emancipatória da Filosofia é a necessidade de reorganizar o lugar do conceito de igualdade. Deve-se ultrapassar a ideia de igualdade projetada como meta a ser alcançada, que estabelece a hierarquização entre os indivíduos, e pensar a igualdade de inteligências como uma *opinião* (RANCIÈRE, 2017, p. 71), *princípio* (RANCIÈRE, 2017, p. 50) ou *suposição* (RANCIÈRE, 2017, p. 72) a ser verificada (RANCIÈRE, 2017, p. 12; 100; 107) em cada homem ou mulher. Para Rancière (2017), quando se parte da ideia de que não existe igualdade entre os homens, perpetua-se o desequilíbrio pujante entre as capacidades intelectuais e solidifica-se o estado de embrutecimento das pessoas. Pensando no contexto de uma sala de aula, aplicar a igualdade como princípio de toda ação educativa é deixar claro para todos/as os/as personagens que lá estão que podem e devem manifestar suas capacidades intelectuais sem se preocuparem com julgamentos, classificações ou postos hierárquicos. “Esse gesto inicial de igualdade abre as portas para a razão na medida em que ninguém acredita ser o seu dono” (KOHAN, 2005, p. 199).

Para Rancière (2017, p. 183),

É preciso escolher entre fazer uma sociedade desigual com homens iguais, ou uma sociedade igual com homens desiguais. Quem tem só um pouco de gosto pela igualdade não deveria hesitar: os indivíduos são seres reais e a sociedade, uma ficção.

Seguindo Rancière (2017), o *segundo e terceiro* passos, respectivamente, que por sinal estão intimamente ligados e dependentes do primeiro, dizem respeito à exigência de ruptura com a ideia de um mestre explicador e, em seguida, à condição de uma reorientação do papel do/a mestre/a na aprendizagem de Filosofia.

A questão da desarticulação da enraizada ideia de um/a mestre/a explicador/a é uma tarefa difícil no contexto cultural contemporâneo, já que se mantém atualmente a prerrogativa de que a função de um/a mestre/a é transmitir o que sabe para aqueles/a que ainda não sabem. Nessa perspectiva, aquele/a que explica estrutura, condiciona e limita o que deve ou não ser ensinado: “[...] é juiz e parte da explicação, o único que sabe e, ao mesmo tempo, legitima seu saber” (KOHAN, 2005, p. 189).

De fato, dita as regras do aprender, estabelece os parâmetros mínimos para a ascensão educacional. O/A mestre/a torna-se um/a agente replicador/a das diretrizes do sistema político vigente, e a escola o seu campo/lugar de atuação: “O explicador é

aquele que impõe e abole a distância, que a desdobra e que a reabsorve no seio de sua palavra” (RANCIÈRE, 2017, p. 22).

O/A mestre/a explicador/a estabelece a estrutura do aprendizado, ele/a separa, organiza e rotula todas as coisas que devem ser aprendidas. Por outro lado, o/a mestre/a que ignora será aquele/a que irá apresentar as várias possibilidades de caminhar e, frequentemente, estimular as vontades ainda aprisionadas dos seus/uas discentes.

Para que possa agir nesse sentido, faz-se necessário que o/a mestre/a faça o movimento e saia de sua estrutura blindada de detentor/a de uma ciência forçosamente necessária e se coloque no ambiente de aprendizagem como mais um/a aprendiz. Na entrevista sobre a atualidade do mestre ignorante já lembramos com Rancière que existem duas dimensões a serem observadas na ignorância do mestre e uma delas é a possibilidade de o/a mestre/a retirar-se “empiricamente do jogo” e essa dimensão é acentuada quando “[...] o mestre realmente ignora o que o aluno deve aprender” (RANCIÈRE, 2003, p. 192). É preciso que se desfaça de seu/a personagem de sabedor/a e se mostre receptivo a perceber as experiências de uma aprendizagem conjunta. É primordial em uma experiência a partir dos preceitos de *O mestre ignorante* que o/a mestre/a fique atento/a ao/a seu/ua aluno/a, que possa estar aberto a vivenciar as incertezas, angústias, desejos e objetivos que existem no ambiente de ensino-aprendizagem, que seja empático para com o/a seu/ua aluno/a. Essa nova concepção de docente não exclui ou elimina sua importância no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Filosofia, mas, necessariamente, reorienta seu papel fundamental na educação filosófica. Ao invés de um/a mestre/a explicador/a, teremos um/a mestre/a emancipador/a.

Kohan (2005, p. 199) afirma:

Como condição para poder emancipar, um mestre emancipador deve começar por ele mesmo. Para emancipar é necessário emancipar-se. Para isso, basta um gesto, uma postura, uma atitude: aceitar o princípio de que todas as inteligências são iguais, de que todos os seres humanos são igualmente pensantes [...].

O *quarto passo* será estabelecer o papel do/a mestre nessa experiência de aprendizagem. Não existe espaço para um/a mestre/a que apenas explica, transmite sua irrefutável ciência. Ora, se a transmissão de conhecimento não basta como prerrogativa de um/a mestre/a, então qual seria a função do/a mestre/a na

aprendizagem de Filosofia? Cerletti (2003) acena que a função do mestre/a, pode-se acrescentar que não só no ensino de Filosofia, é colocar desafios, problematizar o mundo e o/a estudante deve solucionar por si mesmo/a as questões que lhe são apresentadas.

Além disso, para Cerletti (2009, p. 80):

Ensinar é colocar alguém na antessala de desafios que, em última instância, são pessoais. O que caberia a um professor de filosofia seria estimular a levar adiante esse desafio. Filosofar é atreve-se a pensar por si mesmo, e fazê-lo requer uma decisão.

O mestre deve agir como o educador Jacotot um dia fez, “[...] ele indicou a obra aos estudantes e lhes solicitou que aprendessem, amparados pela tradução, o texto em francês” (RANCIÈRE, 2017, p. 18). O/A mestre/a deve a todo tempo provocar os/as alunos/as, incitá-los/as a se permitirem perceber as experiências. O/A mestre/a também deve participar da ação promotora de saberes, desta vez não como um/a juiz/a intransigente, mas como partícipe efetivo da experiência educativa. O/A docente deve poder criar “[...] condições para que os estudantes possam tornar própria uma forma de interrogar e uma vontade de saber” (CERLETTI, 2009, p. 37). Em uma aula de Filosofia no Ensino Médio, por exemplo, uma indicação seria levar um esquema simples, segundo Cerletti (2009, p. 84), composto por:

[...] (problematização – tentativa de resolução – nova problematização compartilhada – nova tentativa de resolução - ...) é formal e aberta, uma vez que não indica o ‘que/como’ ensinar (em um sentido específico) nem como avaliar o acontecido em um curso. Cada professor atualizará ou ‘encarnará’ em cada curso uma proposta concreta de problemas e uma tentativa de revolvê-los.

A proposta é que se possa escolher, em conjunto, o que pode ser estudado por todos, inclusive o/a mestre/a, que nesse instante se coloca como não sabedor/a do assunto – um/a ignorante.

Fagundes (2013, p. 77) afirma que

[...] fazer com que professores e alunos conjuntamente selecionem os materiais que irão ser trabalhados nas aulas, porque, desta maneira, é possível selecionar temas/conteúdos que alunos e professores se identifiquem, fazendo com que o diálogo filosófico seja compartilhado e experienciado por todos.

Com essa ação, se tenta desconstruir a ideia que todo mestre deva ser receptáculo do conhecimento e propagador de tal dádiva, para construir uma concepção de um/a mestre/a aberto/a a novas experiências, desafiador e com a função de estimulador de vontades. Nesse caminho, não existe ordem superior e séquito inferior, mas um conjunto de indivíduos com igual capacidade intelectual. Segundo Rancière (2017), o “velho método” exige a efetiva participação de um mestre que explique a ciência dos livros para os/as alunos/as. Por sua vez, na experiência de Jacotot, o/a mestre/as não teria essa prerrogativa de transmitir os saberes, não seria ele/a esse interlocutor ou tradutor dos textos. De fato, Rancière (2017) rejeita a necessidade de um/a mestre/a explicador/a, mas não a necessidade de um/a mestre/a. Ele percebe a importância de um/a mestre/a que não se volta para a explicação, que pode ser qualquer um e não precisa ensinar nada de sua ciência. Como dito antes, o mestre estaria muito mais para influenciador de vontades, um provocador/a de atitudes, essa seria a função do/a mestre/a que emancipa para Jacotot.

A perspectiva de um/a mestre ignorante provoca mudanças substanciais na estrutura educacional e na relação mestre/a e aluno/a: de uma relação verticalizada, modifica-se necessariamente para uma relação horizontal. A relação, portanto, entre mestre/a e aluno/a se dá de forma mais equilibrada, mais igualitária e não hierárquica. O/a aluno/a nessa correlação não é mero/a expectador/a passivo/a da experiência filosófica. Ele/a passa a ter status de agente ativo de sua própria educação, pois a relação horizontal permite cumplicidade nas decisões e ações em sala de aula.

Cerletti (2003) chama de “educação verticalizada” um ensino estruturado de cima para baixo. Nessa lógica, impõe-se um modelo sócio educacional e, principalmente, político, pautado em uma hierarquização exacerbada que estabelece que existam superiores e inferiores, princípio da desigualdade e caminho para o embrutecimento das pessoas. Por sua vez, na relação horizontal não existe essa noção de superior e inferior, mas a consciência de que todos/as possuem a mesma capacidade intelectual de aprender e, que em um ambiente de aprendizado filosófico, por exemplo, todos/as podem contribuir para a experiência filosófica em sala de aula, caminho para a “emancipação intelectual”. “E abre também as portas para o aprender, na medida em que só um igual compreende um igual.” (KOHAN, 2005, p. 199).

Acreditar na ideia de que existem mentes superiores e inferiores é perpetuar o princípio da desigualdade dos indivíduos. Rancière (2017, p. 64) lembra que “O que

embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência” e que:

Não há espírito superior que não encontre um mais superior ainda para rebaixa-lo; não há espírito inferior que não encontre outra mais inferior ainda para desprezar. A toga professoral de Louvain é bem pouca coisa, em Paris. E o artesão parisiense sabe como lhe são inferiores os artesãos de província – que sabem, por sua vez, como são atrasados os camponeses (RANCIÈRE, 2017, p. 64).

O espírito embrutecedor se alimenta do estado de desigualdade estabelecido entre os homens para fixar suas profundas raízes. Utiliza-se das mais diferentes estratégias para consolidar sua ideia doutrinária. Toda tentativa de conduzir ou direcionar uma inteligência sem a consciência desta produz embrutecimento. (RANCIÈRE, 2017).

O *quinto passo* diz respeito às indagações dos personagens que compõem a sala de aula. Nas turmas de Filosofia, por exemplo, se faz necessário estabelecer uma questão problema. Deve-se pensar em um problema que abranja a todos/as, inclusive o/a mestre/a. Por exemplo, poderia ser: o que é Filosofia? O que é filosofar? Como ensinar Filosofia? Como aprender Filosofia? Qual é a utilidade do ensino de Filosofia? O que é a escola? O que significa avaliar e ser avaliado? Qual a importância disso para a aprendizagem? São algumas das propostas de problemáticas que se poderia apresentar para uma deliberação conjunta.

Cerletti (2009, p. 83) comenta:

Se considerarmos o ensino de filosofia como filosófico, o professor deverá ser um filósofo que cria e recria cotidianamente um conjunto de problemas filosóficos e suas tentativas de resposta, e isso ele não fará sozinho, mas com seus alunos.

Assim, após a escolha da questão-problema a ser trabalhada em sala, estabelece-se um laço mínimo entre os/as participantes da experiência educacional, a “coisa comum” (RANCIÈRE, 2017). Por exemplo, uma obra literária que tenha significado para todos/as os/as personagens do filosofar e que possa propiciar a discussão acerca da questão problema formulada. Os “[...] textos filosóficos serão uma ferramenta central para o filosofar, mas não um fim em si mesmo” (CERLETTI, 2009, p. 81).

Em Rancière (2017), o ato de escrever e a ação de ler possuem, ambos, valor igualitário. Ora, a relação direta com a *coisa comum*, que Cerletti (2003) chama de “ferramenta motor”, pode ressignificar as palavras em um contexto onde não existe um/a emissor/a legítimo/a (um detentor de conhecimento) e um/a receptor/a específico/a (aquele/a que não detém o conhecimento). Para Marques e Prado (2018, p. 24),

Isso seria a democracia para Rancière, ou seja, o desenraizamento das palavras de uma plataforma que separa aqueles que podem e não podem ter acesso aos sentidos, promovendo uma abertura de acesso a todos. O modo de circulação das palavras serve como condição de possibilidade para a existência do sujeito em narrativas imagéticas intersectantes. A democracia é proposta por Rancière como regime de escrita e tradução.

Marques e Prado (2018) querem dizer que com a ação da literalidade é possível quebrar a ordem explicadora que liga as palavras aos corpos rigidamente presos aos papéis sociais a eles impostos. As palavras são livres, não possuem dono/a ou regente; são democráticas e, sendo assim, podem atingir a todos/as sem exceção. É nas interpretações particulares das palavras que também se manifesta a nossa emancipação. O controle das palavras só nos traz limite, frustração e inércia intelectual.

Marques e Prado (2018, p. 27) dizem ainda que:

Quando o operário lê e escreve, ele fabula: inventa novas formas e possibilidades de ser, desfazendo a relação entre a tarefa que seu corpo executa e o que figura como sua preocupação intelectual. Assim, o auto-engano não é sinônimo de alienação: não é a ignorância que sustenta a submissão, mas, no seu oposto, é o impedimento que a engrenagem do poder produz à fabulação.

A leitura e a escrita estimulam o/a operário/a a sair de si, de uma condição física e sociocultural, para um mundo livre de mestres/as explicadores/as e suas infundáveis explicações. Nesse mundo livre, as palavras são soltas de seus/uas emissores/as e indefinidamente desapegadas de um caminho pronto e estabelecido e todo/a aquele/a que desejar aprender não precisará de intérprete para as palavras, porque as palavras podem ser lidas por qualquer um, a qualquer tempo, em qualquer lugar.

Marques e Prado (2018, p. 27) afirmam ainda que:

O gesto de escrever significa ter acesso a um circuito no qual as palavras se tornam órfãs, disponíveis para todos, sem serem guiadas pela voz de um mestre que sabe como elas devem ser relacionadas a coisas e quem tem direito ou não a fazer um uso apropriado delas. Escrever liberta as palavras de uma relação dada entre signos e corpos, tornando a enunciação disponível a todos.

Nessa direção, em uma aula de Filosofia, pode-se estimular o desejo nos/as estudantes para a pesquisa, para o estudo particular e singular de qualquer obra da qual desejarem se aproximar e para a escrita. Nesse instante, a palavra permanece aberta, a folha em branco e os/as alunos/as serão livres para escolher o que querem estudar e como querem estudar.

O *sexto* passo trata do estímulo dado aos/às nossos/as discentes. O propósito do professor/a como mestre/a que ignora será o de sempre pôr essas questões aos estudantes: “O que veem?”; “O que estão a pensar sobre isso?” e “O que fariam a respeito?”. Sempre trabalhando ou discutindo o problema a partir da base teórica contida na coisa comum em uma perspectiva de diálogo com os saberes individuais provenientes de experiências anteriores. Em todo o processo, devemos sempre afirmar aos nossos alunos/as que eles podem aprender o que assim desejarem.

Para Cerletti (2003, p. 303, grifos do autor, tradução nossa)<sup>33</sup>,

O mestre não deve parar de perguntar: ‘e você ... o que você vê? O que você acha? O que você faria?’ As respostas, então, deixarão de ser um segredo valorizado pelo professor para se tornar uma conquista, de cada aluno, de conhecimento, do mundo e de si mesmo. O único imperativo que o mestre deve sustentar com tenacidade diante de um aluno é ‘você pode!’. Partindo deste slogan, que potencializa as possibilidades de cada um, juntamente com as três questões mencionadas, é possível deslocar a questão educacional para a política e avaliar suas consequências. Na verdade, alguém que não se submete a uma ordem hierárquica, construído a partir das desigualdades de inteligência ou outra referência, alguém que não é visto como inferior, mas reconhece e valoriza a sua própria capacidade, e realizada em sua tenacidade, pode emancipar.

Nessas ideias apontadas anteriormente, pode-se perceber, além de uma questão de aprendizagem e ensino, concepções políticas envolvidas nesse processo

---

<sup>33</sup> “El maestro no debe dejar de preguntar: ‘y tú... ¿qué ves?, ¿qué piensas?, ¿qué harías?’. Las respuestas, entonces, dejarán de ser un secreto que atesora el maestro para transformarse en una conquista, de cada alumno, sobre los saberes, sobre el mundo y sobre sí mismo. El único imperativo que el maestro debe sostener con tenacidad frente a un alumno es ‘¡tú puedes!’’. Partiendo de esta consigna, que potencia las posibilidades de cada uno, junto a los tres interrogantes mencionados, es posible desplazar la cuestión educativa hacia la política y evaluar sus consecuencias. En efecto, alguien que no se somete a un orden jerárquico, construido a partir de desigualdades de inteligencia u otra referencia, alguien que no se ve como inferior sino que reconoce y valora su propia capacidad, y se sostiene en su tenacidad, podrá emanciparse”. (CERLETTI, 2003, p. 303).



de emancipação proposto por Rancière. Portanto, não se trata de ensinar o que se acredita saber em termos de conhecimento quantitativo e que se pensa ser necessário que os/as estudantes saibam. A indicação aqui proposta é estimular movimentos individuais, ações particulares que busquem enxergar as experiências que aí estão por força de sua própria vontade.

Segundo Cerletti (2003), deve-se falar muito mais de uma atitude intelectual por parte do/a estudante, fortemente estimulado pelo/a mestre/a, que o leve a se tornar protagonista de sua própria história. Nesse caso, o “[...] que é ensinado, quando emancipado, é usar a própria inteligência” (CERLETTI, 2003, p. 302).

Rancière (2017, p. 44) diz:

O livro, quanto a ele, está pronto e acabado. É um todo que o aluno tem em mãos, que ele pode percorrer inteiramente com um olhar. Não há nada que o mestre lhe subtraia, e nada que ele possa subtrair ao olhar do mestre. O círculo abole a trapaça. E, antes de mais nada, essa grande trapaça, que é a incapacidade: eu não posso, eu não compreendo... Não há nada a compreender. Tudo está no livro. Basta relatar – a forma de cada signo, as aventuras de cada frase, a lição de cada livro.

O *sétimo passo* é retirar do vocabulário do ensino-aprendizagem como um todo e, em especial, no ensino de Filosofia, o verbo “compreender”. Quando é usado, automaticamente, implanta-se a dicotomia entre os mundos dos que sabem e os que almejam saber. Na ordem das explicações, antes de dizê-lo existe a prerrogativa de uma explicação sobre a ordem das coisas. Seguindo essa linha, existe a necessidade contínua de um/a explicador/a sistemático e repositor/a de códigos e signos previamente estabelecidos e imutáveis.

Afirma Rancière (2017, p. 25, grifo do autor):

Infelizmente, é essa pequena palavra, exatamente essa palavra de ordem dos esclarecidos – compreender - a causadora de todo o mal. É ela que interrompe o movimento da razão, destrói sua confiança em si, expulsa-a de sua via própria, ao quebrar em dois o mundo da inteligência, ao instaurar a ruptura entre o animal que tateia e o pequeno cavalheiro instruído, entre o senso-comum e a ciência. A partir do momento em que se pronuncia essa palavra de ordem da dualidade, todo aperfeiçoamento na maneira de *fazer compreender* – essa grande preocupação dos metodistas e dos progressistas – se torna um progresso no embrutecimento.

Quanto ao *último passo* ou “*princípio de ação*” para uma aprendizagem emancipatória inspirada em *O mestre ignorante*, desejo retomar a minha questão mais pessoal: a avaliação no ensino de Filosofia. Estar no final de nosso texto não diz que

seja o ponto menos importante de nossa pesquisa. Muito pelo contrário, só reafirma a sua relevância no cenário do ensino de Filosofia. Na ordem explicadora, o/a mestre/a avalia o quanto o/a aluno/a aprendeu de sua ciência, quanto de conteúdo ele/a pode absorver do que lhe foi transmitido, explicado. Nessa perspectiva, o peso maior é dado a uma prova individual, sem consulta, no final do curso.

Como, então, avaliar em Filosofia a partir de uma proposta de aprendizagem que parta das indicações de *O mestre ignorante*? Em um modo de fazer cujos “princípios de ação” são indicações colhidas em *O mestre ignorante*, a avaliação deve ser orientada inicialmente pelo que já afirmamos acima: o sábio julga “[...] os resultados do trabalho, para verificar a ciência do aluno. O ignorante, por sua vez, fará menos e mais, ao mesmo tempo. Ele não verificará o que o aluno descobriu, verificará se ele buscou” (RANCIÈRE, 2017, p. 53-54).

Uma avaliação filosófica que se constrói a partir dos signos de “igualdade de inteligência” e “emancipação intelectual” de *O mestre ignorante* necessita, para se concretizar, que se possa transpor o limite conteudista e cientificista da educação que se direciona muito mais para a quantidade ao invés da especificidade, e não se satisfazer somente em avaliar o potencial interpretativo e crítico das obras e seus autores/as, dos/as participantes do Ensino de Filosofia. Na perspectiva de *O mestre ignorante*, devemos analisar primordialmente a ação, a atitude perante às questões que se apresentam no dia a dia, o processo de apoderação de consciência intelectual de cada um/a dos/as alunos/as e a busca feita por eles/as para entender o mundo a partir de seu próprio olhar como um dia fez [infância], mas, no decorrer do desenvolvimento adulto torna-se cerceado desse direito pelo mundo explicador.

Em parte, a visão tomada por essa pesquisa sobre a avaliação da aprendizagem da Filosofia não corresponde mais a verificar se o/a aluno/a sabe o que o/a mestre/a disse ou o que disse um/a filósofo/a, mas avaliar trata-se de ouvir o/a aluno/a, pois interessa a sua palavra:

A criança que repete as palavras aprendidas e o estudante flamengo ‘perdido’ em seu *Telêmaco* não se guiam pelo acaso. Todo o seu esforço, toda a sua exploração é tencionada pelo seguinte: uma palavra humana lhes foi dirigida, a qual querem reconhecer e à qual querem responder – não na qualidade de alunos, ou de sábios, mas na condição de homens; como si responde a alguém que vos fala, e não a quem vos examina: sob o signo da igualdade. (RANCIÈRE, 2017, p. 29).

Como professor/a de Filosofia e tendo o livro didático como ferramenta-motor ou coisa comum, devo avaliar se o/a aluno/a consegue eliminar a distância entre ele/a e os raciocínios do livro sozinho/a. Devo avaliar, no contexto do ensino de Filosofia, o quanto o/a aluno/a se aproximou e foi modificado pelas experiências filosóficas que se apresentam em seu cotidiano sócio cultural e, em especial, político. Nesse sentido, reorganizaremos o processo de avaliação em Filosofia a partir dos *três elementos encontrados em O mestre ignorante*: “vontade”, “atenção” e “busca”. No próximo tópico, discutiremos mais sobre esses elementos.

Nessa subseção, discutimos sobre os passos para a aprendizagem emancipadora da Filosofia e cujos princípios de ação foram compostos a partir de indicações de *O mestre ignorante*. Na próxima seção, tratamos da metodologia e das estratégias de avaliação da ação educativa-filosófica que ocorreu na 2º série “A” e “B” na Escola Estadual Professora Calpúrnia Caldas de Amorim (EECCAM). Na ação educativo-filosófica buscamos seguir os passos indicados para uma aprendizagem da Filosofia decorrentes dos signos “igualdade de inteligência” e “emancipação intelectual” em *O mestre ignorante* de Jacques Rancière.

### 3 METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVO-FILOSÓFICA

A terceira seção visa apresentar a proposta da ação educativo-filosófica, expor os aspectos metodológicos para a sua avaliação e o cronograma das atividades em campo. Os referenciais teóricos para a pesquisa de campo são Ghedin e Franco (2011), Minayo (2012), Severino (2007) e Laville (1999).

#### 3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS PARA A PESQUISA EM CAMPO

Se faz necessário que a abordagem da ação educativo-filosófica ande em simetria com os passos ou princípios de ação, que, como vimos, são indicações sugeridas pela análise dos conceitos “igualdade de inteligência” e “emancipação intelectual” de *O mestre ignorante* de Rancière (2017). Desrespeitar essa premissa, decerto, implicará em não captar os elementos fundamentais dessa pesquisa.

Para Ghedin e Franco (2011), os métodos ou procedimentos que podem ser utilizados para as pesquisas em educação devem considerar sempre a dinâmica e o significado da prática educativa. Estudar a educação é uma tarefa difícil e principalmente complexa, pois exige do/a pesquisador/a destreza para colher cientificamente os dados sem deixá-los sofrer reduções muito menos fragmentações, pois pode acarretar uma descaracterização do objeto estudado, nesse caso, as práticas educativas, ou melhor, o problema da avaliação em Filosofia.

Para tanto, a modalidade científica de investigação que mais se enquadra em nosso trabalho de entendimento do processo de avaliação na disciplina de Filosofia na EECCAM, a partir dos conceitos de “igualdade de inteligência” e “emancipação intelectual” de Jacques Rancière, aquela que não deixará espaço para fragmentações, é a qualitativa com a abordagem pesquisa-ação.

Acerca da investigação qualitativa, Minayo (2012) relata que na cultura ocidental a ciência estrutura a realidade assim como um dia o mito fez na antiguidade grega. Contudo, em se tratando do cotidiano social, a cientificidade usada na ciência da natureza não basta, pois despreza o que há de mais caro nas relações humanas: a especialização e a diferenciação. “A cientificidade, portanto, tem de ser pensada como uma ideia reguladora de alta abstração e não como sinônimo de modelos e normas a serem seguidos” (MINAYO, 2012, p. 11). Usar modelos prontos, que apenas

quantificam e classificam para entender as relações dos indivíduos em uma sociedade multifacetada em constante mudança histórica, decerto, é um erro que leva ao fracasso do estudo nas Ciências Sociais.

Minayo (2012, p. 12), comenta:

[...] que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. Por sua vez, todas as que vivenciam a mesma época histórica têm alguns traços comuns, dado o fato de que vivemos num mundo marcado pelo influxo das comunicações. Igualmente, as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo. Portanto, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características de qualquer questão social.

As questões emanadas do ambiente das relações entre os indivíduos em sociedade só podem ser melhor trabalhadas por uma via adequada e específica diferente da abordagem quantitativa utilizada nas ciências da natureza. “A realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda riqueza de significados dela transbordante” (MINAYO, 2012, p. 14). Nessa perspectiva, não dá para simplesmente quantificar os dados colhidos, é preciso mais para a pesquisa social – qual seria, então, a melhor abordagem para entender cientificamente o cotidiano sociocultural dos indivíduos? Minayo (2012) afirma que ao se tratar das Ciências Sociais o dado qualitativo é o fim a se buscar. “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificada” (MINAYO, 2012, p. 21).

Devemos entender que não se trata de uma relação hierárquica entre as abordagens quantitativa e qualitativa – não há uma melhor que a outra, muito pelo contrário, existe uma relação de completude entre ambas. “Entre eles há uma oposição complementar que, quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informação, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa” (MINAYO, 2012, p. 22). Nesse instante, deixamos claro que nossa opção pela investigação qualitativa não descarta o uso complementar da investigação quantitativa.

Bogdan e Biklen (1994) comentam que a pesquisa qualitativa possui cinco grandes características: a primeira diz respeito ao ambiente natural, tratado pela investigação qualitativa como fonte direta de dados; em segundo, a investigação

qualitativa é descritiva, tenta sempre desmontar e entender o objeto estudado em seus mais íntimos detalhes; em terceiro, seus/uas investigadores/as preferem e valorizam mais o processo do que o resultado da pesquisa; em quarto, a indução é usada pelos/as pesquisadores/as para analisar os dados e, por fim, os/as pesquisadores/as agregam grande importância ao significado que os diferentes indivíduos atribuem às suas vidas.

Minayo (2012) aprofunda a discussão acrescentando que existem três fases na pesquisa qualitativa: a exploratória que se resume à construção do projeto e dos preparativos para a atuação em campo; a intervenção empírica *in loco* através da observação participativa ou não, daí entrevistas com os/as interlocutores/as e outras estratégias de interação e abstração de dados e, por fim, mas não menos importante, o instante da análise e tratamento do material capitado em campo, que ainda é subdividido em ordenação, classificação e a análise propriamente dita dos dados. As duas últimas fases se constituem como métodos de estudos de grande valor para o processo de desenvolvimento de um mestrado profissional, sem falar que é o que o diferencia do mestrado acadêmico

Por sua vez, escolhemos a pesquisa-ação ou investigação-ação por se tratar de uma das abordagens utilizadas pelos/as investigadores/as que optam pela pesquisa qualitativa e por carregar a característica de “[...] ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e uma análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levam a um aprimoramento das práticas analisadas (SEVERINO, 2007, p. 120).

A investigação-ação consiste em uma atitude por parte do/a pesquisador/a perante o seu objeto de estudo, essa investigação se caracteriza por buscar sistematicamente informações que possam ajudar na melhoria social dos indivíduos, o/a pesquisador/a se envolve ativamente no processo científico, vivenciando situações do cotidiano dos/as pesquisados/as. A investigação-ação pode nos proporcionar a identificação de pessoas e instituições, pode facilitar informação e compreensão de fatos que podem conduzir ao entendimento do ambiente estudado, permite uma melhor interação dos participantes da pesquisa e auxilia-nos a conquistar a confiança dos/as interlocutores/as (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

### 3.2 CAMPO DA PESQUISA, CONSTRUÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS

A pesquisa aconteceu na Escola Estadual Professora Calpúrnia Caldas de Amorim (EECCAM) – Ensino Médio/Técnico. A referida instituição está situada à Rua Manoel Gonçalves de Melo, nº 42, Bairro Barra Nova, Caicó/RN. Foi criada e autorizada em 1979, no governo de Lavoisier Maia, pelo Decreto Lei nº. 7.742 de 14/11/79, sendo reconhecida pela Portaria 054/94, de 22/03/94; oferece Ensino Médio cujo Código do Censo Escolar/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) nº 24.031.658. Seu nome foi uma homenagem à renomada professora Calpúrnia Caldas de Amorim, pela sua ilibada trajetória na educação seridoense. A escola funciona nos três turnos, matutino, vespertino e noturno. A instituição oferece o Novo Ensino Médio e Médio Técnico de três anos, no turno diurno. Por sua vez, no noturno, existe o Ensino Médio, uma modalidade específica para os/as alunos/as que trabalham durante o dia (ARAÚJO, 2019).

A escolha dessa escola não foi por acaso, além do fato do pesquisador ocupar o cargo de professor efetivo na disciplina de Filosofia há uma década, a instituição ainda possui um excelente trabalho na área educacional na região do Seridó. Comumente, os alunos/as do Novo Ensino Médio<sup>34</sup> da EECCAM tem idade entre 16 (dezesseis) a 19 (dezenove) anos, em sua maioria residentes e domiciliados/as nos bairros circunvizinhos da zona oeste da cidade de Caicó/RN (Barra Nova, Barra Nova II, João XXIII, Paulo VI, João Paulo II, Walfredo Gurgel, Adjunto Dias, Frei Damião e Casas Populares (ARAÚJO, 2019); a maioria dos/as alunos/as possuem origem humilde e pais que trabalham no comércio local. As turmas escolhidas são as da 2ª Série, pois entendemos que já existe uma maior maturidade na compreensão do cotidiano educacional da instituição campo de pesquisa em relação a uma turma de 1ª Série, e a não responsabilidade com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que uma turma de 3ª Série comumente tem.

---

<sup>34</sup> De acordo com a Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018, o Novo Ensino Médio se constitui em um dos programas/projetos educacionais, a nível nacional, que foca na reestruturação do ensino básico brasileiro com o objetivo de sua melhoria. Em seu “Art. 1º É instituído o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio para apoiar as secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal na elaboração e na execução do Plano de Implementação de novo currículo que contemple a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, os diferentes itinerários formativos e a ampliação de carga horária para mil horas anuais”. (BRASIL, 2018, p. 72). Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216?inheritRedirect=true>. Acesso em: 05 ago. 2020.

A ação educativo-filosófica do projeto “Avaliação em Filosofia no Ensino Médio: igualdade e emancipação em *O mestre ignorante* de Jacques Rancière” foi estruturada principalmente em discussões temáticas em sala de aula, com duração de 2 (duas) horas/aulas cada. O nosso aporte teórico foi *O mestre ignorante* (2017), de Jacques Rancière. A partir de fragmentos selecionados da referida obra, fizemos discussões e reflexões acerca das concepções de “igualdade de inteligência” e “emancipação intelectual”.

No percurso da experiência, observamos aspectos como “vontade”, “busca” e “atenção”, dispositivos avaliativos, já que compreendemos que a avaliação da aprendizagem em Filosofia numa perspectiva emancipatória deve estar sustentada em uma proposta de verificação da distância intelectual suprimida ou vencida entre o/a aluno/a que procura aprender e a “coisa” (RANCIÈRE, 2017) que deseja conhecer (um livro, uma poesia, uma música, etc.), e na capacidade deste/a aluno/a de associar a inteligência apreendida com os signos do mundo. Por este ângulo, o/a mestre/a teria a incumbência de apresentar essa “coisa” que seria decifrada pelo/a aluno/a, instigar a pesquisa árdua da mesma e, no campo avaliativo, examinar se a pesquisa está acontecendo com constância e efetividade.

Para Rancière (2017, p. 55),

Não há inteligência onde há uma agregação, ligadura de um espírito a outro espírito. Há inteligência ali onde cada um age, narra o que ele fez e fornece os meios de verificação da realidade de sua ação. A coisa comum, situada entre as duas inteligências, é a caução dessa igualdade, e isso em um duplo sentido. Uma coisa material é, antes de mais nada, ‘o único ponto de comunicação entre dois espíritos’. A ponte é a passagem, mas também a distância mantida. A materialidade do livro mantém a igual distância os dois espíritos, enquanto a explicação é anulação de um pelo outro.

Na experiência proposta, o/a aluno/a com sua inteligência devia, por força de sua vontade, mantendo uma atenção em todos os passos, buscar obstinadamente compreender a inteligência da “coisa comum” (RANCIÈRE, 2017), sem intermediários/as explicadores/as, mas, necessariamente, com o incentivo constante do/a mestre/a emancipadora.

De início, fizemos uma ampla divulgação entre os/as alunos/as da 2º Série A e 2º Série B, do turno matutino, sobre a natureza do projeto, seus objetivos e justificativas. Em seguida, convidamos para participar da pesquisa.



Ressaltamos que foram disponibilizadas 10 (dez) vagas para participar do projeto de pesquisa, 5 (cinco) vagas para a 2<sup>o</sup> Série A e 5 (cinco) vagas para o 2<sup>o</sup> Série B. Vale dizer, que a colaboração foi opcional e sem ônus aos que não aderissem. Se tivéssemos mais de 5 (cinco) inscritos por sala de aula no projeto, que não foi o caso, a seleção se daria via sorteio e aquele/a que ficasse de fora do processo ficaria na suplência e, caso existisse alguma desistência ou algum/a responsável não permitisse a participação do/a filho/a nos encontros, nos questionários e nas entrevistas, seria convidado/a um/a aluno/a que participou do sorteio, mas não ficou entre os 10 (dez) selecionados para assumir o posto. Do contrário, se não tivéssemos os 10 (dez) inscritos, o projeto poderia ser executado com no mínimo 05 (cinco) alunos/as. Nesse caso, uma turma poderia ter mais alunos/as que outra. A escolha de 5 (cinco) participantes por turma se deve porque entendemos que seja uma amostra significativa para uma melhor compreensão do processo de avaliação nas turmas de 2<sup>o</sup> Série, haja vista que corresponde a cerca de 15% do número de alunos/as de cada turma.

Após o sorteio, marcamos uma reunião com os pais ou responsáveis e os/as alunos/as sorteados para os esclarecimentos sobre a pesquisa e seus objetivos. Essa fase de contato com pais ou responsáveis culminou com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por parte dos/as alunos/as maiores de idade (Anexo A, p. 225); Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por parte dos pais ou responsáveis de alunos/as menores de idade (Anexo B, p. 227); assim como do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Anexo C, p. 229).

Enquanto professor de Filosofia, nossas preocupações em sala de aula se centraram nos últimos anos nas estratégias de avaliação dos/as nossos/as alunos/as. Essa inquietação também se deu no período em que atuamos na qualidade de supervisor do PIBID e, portanto, contribuindo na formação de futuros/as professores/as. O que avaliar em Filosofia? Não sabíamos ao certo o caminho que poderíamos trilhar para resolver esse problema da avaliação da aprendizagem de Filosofia nas nossas aulas.

No PROF-FILO, especificamente, nos componentes curriculares *Filosofia do Ensino de Filosofia* e *Laboratório de Ensino de Filosofia*, compreendemos, como já afirmamos anteriormente, que as estratégias didáticas, e entre elas as estratégias de avaliação em Filosofia, decorrem de determinada concepção de Filosofia que o/a filósofo/a-professor/a deve nutrir. Nessa perspectiva, foi necessário, em primeiro

lugar, perguntar-nos sobre nossa relação com a Filosofia e, principalmente, como tal relação afetava nossas escolhas em sala de aula. Em segundo lugar, percebemos, então, que uma possível orientação na questão sobre a avaliação em Filosofia exigia uma reorientação nossa na própria Filosofia e isso passaria por um diálogo<sup>35</sup> com outros/as pensadores/as, outras pessoas que um dia viveram uma situação conflituosa assim como a nossa.

Escolhemos, junto com o orientador, reorientarmo-nos na Filosofia a partir das lições de *O mestre ignorante* de Jacques Rancière (2017). Entendemos que essa leitura nos obrigaria a olhar para a aprendizagem dos/as alunos/as e a nos perguntar sobre quais aspectos deveríamos estar atentos/as no momento da avaliação. *O mestre ignorante* de Jacques Rancière (2017) não é um manual sobre como ensinar Filosofia, ou melhor, não ensina métodos de ensino que se deve absorver para encontrar e ou aprimorar uma técnica de ensino, mas é uma leitura que leva a uma experiência com a Filosofia e, acima de tudo, levou-nos a um “exercício emancipatório”, para usar um termo de Kohan (2003, p. 224).

Fazer essa leitura mudou a nossa concepção sobre o papel que o/a professor/a deve assumir em seu magistério. Hoje, acreditamos bem mais na ideia de um/a mestre/a que liberta, que estimula os/as alunos/as ao invés de momentaneamente transmitir seu saber, sua ciência. Sendo assim, como visto em *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017), devemos propagar em sala a boa nova da igualdade das inteligências para que um dia os/as alunos/as possam atingir sua “emancipação intelectual”.

Destarte, uma vez definida a postura que seguiremos em nossas aulas de Filosofia, a de um professor/a estimulador/a de vontades em prol de indivíduos emancipados/as, retornamos à nossa particular e mais urgente questão com o ensino-aprendizagem de Filosofia, a avaliação. As estratégias de aprendizagem e avaliação que vamos utilizar nas aulas de Filosofia devem andar em consonância com a postura/atitude filosófica que assumimos como premissa para o nosso labor educacional.

---

<sup>35</sup> Gallo e Kohan (2000, p. 182, grifo dos autores) afirmam que “[...] a filosofia é uma prática profundamente dialógica; não no sentido de ela procurar o consenso ou o mútuo entendimento, mas sim no sentido de ser um *dia-logos*, um *logos* que atravessa pelo menos duas vozes: a voz daquele que fala e a voz daquele sobre o qual se fala”.

Portanto, os encontros com os/as alunos/as selecionados/as foram pensados a partir dos passos já esboçados acima, cujos princípios de ação são indicações de *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017) e que se estabelecem principalmente a partir dos conceitos de “igualdade de inteligência” e “emancipação intelectual”. A ideia aqui, como um dia o professor Jacotot (RANCIÈRE, 2017) fez, foi colocar para os/as discentes uma questão-problema, a qual eles/as podiam descobrir sozinhos/as a saída, cabendo ao professor-pesquisador observar e verificar a intensidade da manifestação dos aspectos da “vontade”, da “busca” e a “atenção” dos/as alunos/as. Assim, embora Rancière (2017, p. 30) fale de “método da *igualdade*” e “método da *vontade*” no sentido de que se podia “[...] aprender sozinho, e sem mestre explicador, quando se queria, pela tensão do seu próprio desejo ou pelas contingências da situação”, o que propomos não é um método ou uma técnica para aperfeiçoar o ensino e a aprendizagem em Filosofia, mas princípios para uma ação educativa cuja intencionalidade filosófica é questionar o ensino, a aprendizagem e, especificamente, a avaliação em Filosofia no Ensino Médio.

Desta forma, em cada um dos 6 (seis) encontros tivemos em vista os 8 (oito) passos para uma aprendizagem emancipatória da Filosofia no Ensino Médio a partir de *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017): a) estabelecer a igualdade como princípio; b) romper com a lógica do mestre explicador; c) pode-se aprender sem um mestre que explica, mas nunca sem um mestre; d) propor uma outra relação entre discentes e docente; e) estabelecer uma coisa comum e suas respectivas questões/problemas; f) o/a mestre/a deve sempre querer saber dos/as alunos/as: o que eles/as veem, o que eles/as pensam e o que eles/as fariam, e sem esquecer de sempre lembrá-los/as: eles/as podem aprender o que eles/as quiserem; g) retirar a palavra compreender do vocabulário. Por fim, reorganizar o processo de avaliação a partir dos três elementos encontrados em *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017): “vontade”, “atenção e “busca”. Esses passos não deveriam ser seguidos necessariamente nessa ordem, mas deveriam estar presentes para que os/as alunos/as pudessem vivenciar, a partir de *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017), uma aprendizagem emancipadora com a Filosofia no Ensino Médio.

Em todo o trajeto feito nos 6 (seis) encontros, fizemos sempre três perguntas-chave aos/as nossos/as discentes: “O que eles veem?”; “O que eles pensam?” e “O que eles fariam?”, pois como afirma Rancière (2017, p. 40): “De tudo o que ele aprende [...] lhe serão pedido que fale, que diga o que ele vê, o que pensa disso, o

que faz com isso” e, posteriormente, “O aluno deve ver tudo por ele mesmo, comparar incessantemente e sempre responder à tríplice questão: o que vê? O que pensa disso? O que fazes com isso?. Sem esquecer de sempre lembrá-los: vocês podem aprender o que quiserem?” (RANCIÈRE, 2017, p. 44). Em cada momento, portanto, o/a mestre/a que ignora, uma vez emancipado/a, estimulará as vontades ainda adormecidas dos/as discentes para que eles/as busquem sozinhos/as solucionar suas questões, desta forma, possam alcançar sua “emancipação intelectual”.

No tocante à avaliação, item central de nossa pesquisa, seguimos o caminho indicado em *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017). Construímos uma “ficha avaliativa” (APÊNDICE E, p. 170) para verificar a igualdade em sala de aula. Para tanto, usamos como base teórica para a nossa avaliação os três elementos apresentados anteriormente a partir de *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017): “vontade”, “busca” e “atenção”.

### 3.2.1 “Atenção” em *O mestre ignorante*

Rancière (2017, p. 83, grifo do autor) afirma que,

[...] a vontade, reencontra sua racionalidade no seio do espaço de cada um sobre si mesmo, da autodeterminação do espírito como atividade. A inteligência é atenção e busca, antes de ser combinação de ideias. A vontade é potência de se mover, de agir segundo movimento *próprio*, antes de ser instância de escolha.

A atenção é o ato de impulsionar, por força da vontade, uma inteligência ligada ao sistema explicador. A atenção se manifesta como o poder de perceber e compreender o que se vê e o que se fala e de relacionar todos os nossos signos com os signos do mundo que se mostram à nossa frente. “Não há senão um poder, o de ver e de dizer, de prestar atenção ao que se vê e ao que se diz.” (RANCIÈRE, 2017, p. 47).

Há, para Rancière (2017), duas ações fundamentais que o/a mestre/a ignorante não deve deixar de fazer no exercício educacional: a primeira é sempre provocar a inteligência de seu/ua aluno/a, não guiar, mas interrogar sobre as suas percepções dos signos do mundo; a segunda, e nesse instante mais pertinente, o/a mestre/a ignorante deve verificar com extrema firmeza se o/a aluno/a está, no processo de

ensino-aprendizagem, colocando absoluta atenção em todo o percurso de descoberta individual dos signos que ainda desconhece, mas, que deseja conhecer.

Podemos questionar o/a aluno/a sobre o que está aprendendo, mesmo sem ter a mínima noção da ciência que está a estudar. Basta questionar sobre seu exercício e verificar o nível de atenção que colocou no que, a princípio, estudava e, em seguida, no momento de suas respostas às perguntas (RANCIÈRE, 2017).

Rancière (2017, p. 55) diz:

Se o vizinho vos pede para verificar o que sabe o pequeno colegial, não estareis em nada embaraçado com essa requisição, ainda que não tenhais estudos. O que estais aprendendo, jovem amigo, direis à criança. – Grego. – O quê? – Esopo – O quê? – As Fábulas – Que fábula conheceis? – A primeira – Onde está a primeira palavra? – Ei-la aqui. – Passai-me vosso livro. Recitai-me a quarta palavra. Colocai-a por escrito. O que escrevestes não se parece com a quarta palavra do livro. Vizinho, essa criança não sabe o que diz saber. Essa é uma prova de que lhe faltou atenção, quando estudava ou quando indicou o que diz saber. Aconselhai-o a estudar. Voltarei a passar, e vos direi se está aprendendo o grego, que ignoro, que sou incapaz de ler.

Percebemos que verificar a efetividade da pesquisa conduzida pelo/a aluno/a pode ser tarefa dirigida a qualquer um/a que se reconheça igual em inteligência a todos/as os/as outros/as, decerto, basta-lhe que identifique o nível de atenção que o/a aluno/a está colocando em cada signo que busca conhecer (RANCIÈRE, 2017).

Destarte, a atenção se traduz, por parte do/a aluno/a, em vigilância constante e rigorosa em todo o percurso do ensino-aprendizado – em toda a pesquisa individual desse/a aluno/a. Desta forma, o/a aluno/a atento/a em sua ininterrupta pesquisa poderá perceber todos os signos novos que se apresentam no mundo e, fundamentalmente, associá-los aos seus signos para produzir novos conhecimentos: “O essencial é essa contínua vigilância, essa atenção que jamais se relaxa sem que venha a se instalar a desrazão – em que excelem tanto aquele que sabe quanto o ignorante.” (RANCIÈRE, 2017, p. 57).

Para Rancière (2017), é possível fazer uma profunda reflexão acerca de nossas capacidades intelectuais em todos os campos de atuação humana. Nesse sentido, descobriremos as aptidões que nem ao menos desconfiamos que existam – se resume em um levantamento de nossas habilidades intelectuais, desta vez, desprezando a posição no mundo social que ocupamos. Para que isso seja possível, basta prestar “atenção incondicional” a todos os passos da atividade intelectual e perceber que não existem capacidades menores ou maiores de inteligência, mas

ocorrências diferentes em cada indivíduo em todo o espaço de atuação humana (RANCIÈRE, 2017).

Rancière (2017, p. 61) ainda diz:

Permanece embrutecido aquele que opõe a obra das mãos operárias e do povo que nos alimenta às nuvens da retórica. A fabricação de nuvens é uma obra da arte humana que exige, nem menos, nem mais, tanto trabalho, tanta atenção intelectual quanto a fabricação de calçados e de maçanetas.

Não atingimos os nossos objetivos por falta de capacidade intelectual de nossa parte, mas, simplesmente, porque não empregamos a devida atenção naquela atividade. Rancière (2017, p. 78) ainda complementa que:

A atenção não é nem uma bossa do cérebro, nem uma qualidade oculta. É um fato imaterial em seu princípio e material em seus efeitos: temos mil e um meios de verificar sua presença, sua ausência ou sua maior ou menor intensidade. É para isso que tendem todos os exercícios do Método Universal.

Sendo assim, podemos utilizar o fator da “atenção” como um dos elementos possíveis para conduzir uma avaliação baseada nos princípios da “igualdade de inteligência” e “emancipação intelectual”, presentes em *O mestre ignorante* (Rancière (2017).

De fato, a necessidade se manifesta como uma questão dicotômica e paradoxal para o espírito humano: por um lado, como motor que impulsiona a inteligência humana a descobrir caminhos novos e, por outro, como obstáculo que interrompe a jornada quando cessa seu desejo. A vontade deve emergir, ou melhor, se revelar exatamente nesse instante de apatia, de distração de nosso intelecto, para mostrar que podemos aplicar, desde que com atenção, a mesma inteligência em todas as atividades humanas (RANCIÈRE, 2017).

Para Rancière (2017), a compreensão que cada um/a tem de si mesmo/a evita enganos. Decerto, a incapacidade do ser humano vive na lerdeza que ele/a coloca em seu caminhar, no medo de errar que não o deixa tentar e, principalmente, a falta de atenção que o faz desviar de seu percurso para descobrir as coisas do mundo:

Tua humildade não é senão temor orgulhoso de tropeçar ante o olhar dos outros. Tropeçar não é nada; o mal está em divagar, sair de seu caminho, não mais prestar atenção ao que se diz, esquecer-se do que se é. Segue, portanto, teu caminho. (RANCIÈRE, 2017, p. 87).

Nesse sentido, é preciso empregar o máximo de atenção na investigação e, em seguida, relatar tudo que se viu e sentiu no trajeto de desvendar outra língua. A inteligência está em ação em cada homem, jamais se realiza em grupos de homens, a reunião de homens é regida por leis da matéria (RANCIÈRE, 2017, p. 111, grifo do autor):

Logo, é preciso concluir que a inteligência está somente nos indivíduos, mas que ela não está em sua reunião. 'A inteligência está em cada unidade intelectual; a reunião dessas unidades é necessariamente inerte e sem inteligência [...] Na cooperação de duas moléculas intelectuais que nomeamos homens, há duas inteligências; elas têm a mesma natureza, mas não há inteligência única que presida essa reunião. Na matéria, a gravidade é força única a animar a massa e as moléculas; na classe dos seres intelectuais, a inteligência somente dirige indivíduos: sua reunião está submetida às leis da matéria'.

Nesse sentido, entendemos que somente cada ser humano individualmente possui a liberdade que uma reunião deles não tem. O espírito humano é formado da união entre a vontade e a inteligência presente em cada homem e mulher (RANCIÈRE, 2017). Basta que a inteligência se dispense, se distraia para que o espírito seja levado pela gravitação da matéria, caia na desrazão, “[...] uma atividade da vontade pervertida, possuída pela paixão da desigualdade” (RANCIÈRE, 2017, p. 118). A ausência de atenção provoca a distração e, conseqüentemente, a interrupção do bom caminho das descobertas individuais:

Eis porque alguns filósofos e teólogos explicam o pecado original como uma simples distração. Nesse sentido, podemos dizer com eles que o mal não é mais do que ausência. Mas sabemos, também, que essa ausência é uma recusa. Aquele que se distrai não vê por que razão deveria prestar atenção. A distração é, de início, preguiça, desejo de subtrair-se ao esforço. A própria preguiça não é, todavia, torpor da carne, ela é ato de um espírito que subestima sua própria potência. (RANCIÈRE, 2017, p. 114).

No tocante a esta colocação, podemos deduzir que a “atenção” se constitui como um dos elementos mais importantes no que diz respeito à tomada de consciência da igualdade de inteligência dos homens. Ter “atenção” no momento da leitura dos signos do mundo possibilita perceber a potência subestimada que todos os homens possuem, mas desconhecem. (RANCIÈRE, 2017).

### 3.2.2 “Busca” em *O mestre ignorante*

Outro elemento importante para a verificação do aprendizado do/a aluno/a é a “busca”. Para Rancière (2017), o mestre que ignora também se mantém vigilante em sua verificação da constante pesquisa do/a aluno/a e, sobretudo, se mantém atento para não deixar que esse/a aluno/o pare de “buscar” entender o mundo à sua maneira. A forma de instruir do/a mestre/a que ignora é verificar o quanto de pesquisa o/a aluno/a está fazendo em prol de buscar entender tudo que queira: “O mestre é aquele que mantém o que busca em seu caminho, onde está sozinho a procurar e o faz incessantemente”. (RANCIÈRE, 2017, p. 57).

No Ensino Universal, não buscamos encontrar explicações pormenorizadas em cada coisa, signo ou língua que se apresenta a nossa frente no mundo. Como indivíduos emancipados/as, o que realmente buscamos é, fundamentalmente, compreender, à nossa medida, a inteligência daquele/a que escreveu, esculpiu, pintou, etc. e comparar sua manifestação intelectual com a nossa. Só assim, estaremos verificando a hipotética ideia da igualdade intelectual como princípio de ação/atitude no processo de ensino-aprendizagem.

Rancière (2017, p. 64) afirma que:

Ao forçar a vontade do filho, o pai de família pobre verifica que eles têm a mesma inteligência, que seu filho pesquisa como ele; e o que o filho busca no livro é a inteligência daquele que o escreveu, para verificar se ela procede exatamente como a sua. Essa reciprocidade é o cerne do método emancipador, o princípio de uma filosofia nova que o Fundador, juntando duas palavras gregas, batizou de panecástica, porque ela busca o todo da inteligência humana em cada manifestação intelectual.

O que realmente devemos buscar fazer no ensino-aprendizagem é contradizer os signos anteriormente traduzidos por outros homens e relacioná-los aos nossos signos e, acima de tudo, emitir novos signos que possam novamente produzir outras leituras (RANCIÈRE, 2017).

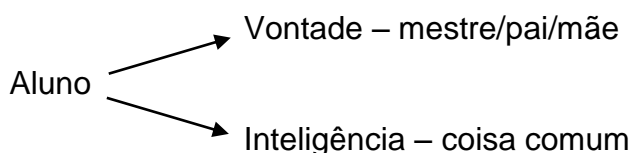
### 3.2.3 “Vontade” em *O mestre ignorante*

De acordo com o Ensino Universal, qualquer homem, por força de sua vontade, pode decifrar qualquer signo produzido por outro homem, desde que estabeleça a igualdade intelectual como princípio de sua ação de aprendizado: “Nada há aquém



dos textos, a não ser a vontade de se expressar, isto é, de traduzir” (RANCIÈRE, 2017, p. 27).

A união das vontades dos indivíduos com a necessidade do momento estimula o aparecimento de habilidades nunca vistas antes na inteligência humana. Segundo Rancière (2017), no ato de ensinar e aprender, a partir das lições de *O mestre ignorante* (Rancière, 2017), existe duas vontades: a vontade do/a aluno/a e a do/a mestre/a. Sendo assim, em uma situação hipotética o/a aluno/a poderá estar ligado a uma vontade (mestre, mãe, pai, etc.), e deverá estar conectado à inteligência da “coisa comum” (RANCIÈRE, 2017).



Quando coincide as duas ligações, ocorre o “embrutecimento”, ou seja, quando a vontade do/a aluno/a está lidada à vontade do/a mestre/a e, da mesma forma, a inteligência do/a aluno/a também está ligada à inteligência do/a mestre/a, esse, por sua vez, encontra-se em processo de embrutecimento. Esse tipo de situação geralmente acontece em um sistema de ensino que parte da desigualdade dos indivíduos e prima por intermediar, através de um/a mestre/a explicador/a e inumeráveis instituições e seus códigos, a relação do/a aluno/a com a coisa comum – de fato, se constitui em um sistema explicador. (RANCIÈRE, 2017).

Em contrapartida, quando não coincide, ocorre a “emancipação”, ou seja, quando a vontade do/a aluno/a está ligada à vontade do/a mestre/a e, de forma contrária, a inteligência não está, decerto, está sendo inserido o princípio da igualdade das inteligências. Nesse instante, o/a aluno/a se percebe capaz, conhece sua potência intelectual e faz uso de acordo com suas vontades. Ao contrário do sistema explicador, que parte da desigualdade das inteligências e se efetiva em grupo, o Ensino Universal se caracteriza por implantar, como hipótese, o princípio da igualdade das inteligências e a necessidade urgente de buscar a emancipação intelectual por força de sua vontade (RANCIÈRE, 2017).

Rancière (2017) afirma que o/a aluno/a não precisa da inteligência do mestre para interpretar os signos ou transpor as barreiras do aprender. Porém, a presença do/a mestre/a no processo de ensino-aprendizagem se faz necessária pois é, em

grande medida, dele/a que parte o estímulo e a verificação das vontades distraídas dos/as alunos/as à colocarem mais atenção no percurso educacional.

Rancière (2017, p. 31), nesse sentido, afirma:

Assim se haviam dissociado as duas funções que a prática do mestre explicador vai religar, a do sábio e a do mestre. Assim se haviam igualmente separado, liberadas uma da outra, as duas faculdades que estão em jogo no ato de aprender: a inteligência e a vontade. Entre o mestre e o aluno se estabelecera uma relação de vontade a vontade: relação de dominação do mestre, que tivera por consequência (*sic.*) uma relação inteiramente livre da inteligência do aluno com aquela do livro — inteligência do livro que era, também, a coisa comum, o laço intelectual igualitário entre o mestre e o aluno. Esse dispositivo permitia destrinchar as categorias misturadas do ato pedagógico e definir exatamente o embrutecimento explicador. Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência. O homem — e a criança, em particular — pode ter necessidade de um mestre quando sua vontade não é suficientemente forte para colocá-la e mantê-la em seu caminho. Mas a sujeição é puramente de vontade a vontade.

Segundo Rancière (2017), não existe hierarquia na capacidade das inteligências, portanto, classificar como inferiores e superiores apenas alimenta o círculo da desigualdade. Nesse sentido, estabelece a igualdade como objetivo a se buscar – fruto de uma lógica da explicação aperfeiçoada. De fato, o que existe é uma variedade de manifestações da inteligência cuja intensidade está intimamente ligada à vontade que cada um emprega no trajeto de descobrir sozinho os signos do mundo, associando-os aos seus e produzindo novos signos a partir disso.

O que deve fazer um pai emancipado no contexto do Ensino Universal é entender que ao estabelecer um papel firme de estimulador da vontade desatenta de seu filho/a está, também, verificando “[...] que eles têm a mesma inteligência, que seu filho pesquisa como ele; [...]” (RANCIÈRE, 2017, p. 64) e o que seu filho mais almeja é encontrar a inteligência contida em cada obra da manifestação humana nesse mundo. Destarte, cabe ao pai como ser emancipado estimular e verificar arduamente se a pesquisa de seu filho/a está sendo feita com constância e atenção.

Os adeptos do Ensino Universal devem entender que a vontade, na qualidade de força que impulsiona os indivíduos a executar algo, é o motor da inteligência, sem a qual, a inteligência pode parar e sucumbir a desatenção das leis da matéria: “Resumamos essas observações, e diremos: o homem é uma vontade servida por uma inteligência. Talvez o fato de vontades desigualmente imperiosas seja suficiente para explicar a desigualdade das performances (*sic.*) intelectuais” (RANCIÈRE, 2017, p. 79-80).

A vontade é a potência que faz os homens andarem em busca do que almejam. É uma faculdade própria de cada homem, não podemos enxergá-la, apenas sentir e, acima de tudo, verificar sua presença em cada ação executada por uma inteligência. (RANCIÈRE, 2017):

Tenho sensações quando me apraz: ordeno a meus sentidos fornece-las. Tenho idéias (*sic.*) quando quero: ordeno a minha inteligência buscá-las, tatear. A mão e a inteligência são escravos, cada uma com suas atribuições. O homem é uma vontade servida por uma inteligência. (RANCIÈRE, 2017, p. 84).

Quando existe a ausência da vontade por parte do/a aluno/a, a inteligência peca e erra. A produção de atos do intelecto só pode acontecer quando existe vontade ou reflexão. É preciso dizer que o exercício da inteligência é ver e repetir (RANCIÈRE, 2017). De fato, se constitui em um trabalho árduo e enfadonho que, a depender do/a aluno/a, em muitos casos, pode causar preguiça, levar à distração e, conseqüentemente, ao erro. Rancière (2017, p. 85) afirma:

[...] que a palavra se carrega ou se esvazia de acordo com a vontade, que contrai ou relaxa a ação da inteligência. A significação é obra de vontade. Esse é o segredo do Ensino Universal. É também esse o segredo daqueles que são chamados gênios: o trabalho incessante para dobrar o corpo aos hábitos necessários, para ordenar à inteligência novas idéias (*sic.*), novas maneiras de exprimi-las; para refazer intencionalmente o que o acaso produziu e transformar circunstâncias infelizes em boas ocasiões de sucesso [...].

A escrita de um texto, o processo de lapidação de uma pedra preciosa e a confecção de um vestido são, sem exceção, manifestações do intelecto humano, são leituras feitas individualmente dos signos do mundo por indivíduos dotados/as de inteligência, impulsionados/as por força de suas vontades que, por sua vez, se materializam em forma de livros, joias e roupas. Não existe diferença na capacidade intelectual empregada em cada uma dessas produções humanas, apenas níveis de emprego do elemento da vontade. A vontade em sua ação tenta ininterruptamente “comunicar” e “adivinhar”, quase que simultaneamente, os signos interpretados por outras vontades sem o auxílio de intermediários e suas explicações intermináveis: “Toda palavra, dita ou escrita, é uma tradução que só ganha seu sentido na contra- tradução [...]” (RANCIÈRE, 2017, p. 95).

Dessa forma, a produção feita por um ser humano que se reconhece igual intelectualmente a todos os outros ganha sentido no instante da tradução feita por outro ser humano que, assim como o primeiro, se considera intelectualmente igual a todos os outros:

O pensamento não se diz em verdade, ele se exprime em veracidade. Ele se divide, ele se relata, ele se traduz por um outro que fará, para si, um outro relato, uma outra tradução, com uma única condição: a vontade de comunicar, a vontade de adivinhar o que o outro pensou e que nada, afora seu relato, garante, que nenhum dicionário universal explica como deve ser entendido. A vontade adivinha a vontade. É nesse esforço comum que toma sentido a definição de homem como uma vontade servida por uma inteligência. (RANCIÈRE, 2017, p. 93).

O incentivo tem que ser ativo e constante por parte do/a mestre/a, mas sem balizamentos pelo caminho. O/A mestre/a tem que instigar e verificar se a pesquisa está sendo bem feita pelo/a estudante, sempre mantendo constantes questionamentos em todo o trajeto, contudo, jamais conduzir a busca a partir de explicações. O exercício de leitura dos signos do mundo deve partir e ser guiado pelo/a próprio/a aprendiz (RANCIÈRE, 2017). Vejamos uma passagem do mestre Jacotot que Rancière (2017, p. 97) relata:

Daí o estranho método pelo qual o Fundador, entre outras loucuras, fez aprender o desenho e a pintura. Primeiro, ele pede ao aluno para falar sobre o que vai representar. Por exemplo, um desenho a ser copiado. Seria perigoso dar à criança explicações sobre as medidas que deve tomar antes de começar sua obra. Sabe-se porque: o risco é que com isso a criança se sinta incapaz. Partir-se-á, portanto, da vontade que a criança tem de imitar. Mas essa vontade será verificada.

Portanto, apenas quando for estabelecida a igualdade de inteligência como hipotético princípio de toda aprendizagem conseguiremos firmar “[...] o laço comum do gênero humano, a condição necessária e suficiente para que uma sociedade de homens exista.” (RANCIÈRE, 2017, p. 107). Tornar-se igual é, acima de tudo, ser compreendido por todo homem e mulher que também se considera igual em inteligência. Nesse sentido, para Rancière (2017, p. 107),

A inteligência não é potência de compreensão, que se encarregaria ela própria de comparar seu saber a seu objeto. Ela é potência de se fazer compreender, que passa pela verificação do outro. E somente o igual compreende o igual. Igualdade e inteligência são termos sinônimos, assim como razão e vontade. (p. 107).

Rancière (2017) acredita que Jacotot não estabelece o Ensino Universal como verdade absoluta, mas tão somente como uma suspeita, uma hipótese. Certamente, é uma narrativa de tudo que observou e experimentou do espírito humano, mais ainda, de tudo que o atravessou (LARROSA, 2002). O espírito é a união entre a vontade e a inteligência e ao espírito podemos acrescentar dois atributos: atenção e distração. (RANCIÈRE, 2017).

A paixão que os homens nutrem pela desigualdade causa a distração da inteligência e, conseqüentemente, conduz ao governo da desrazão. Nesse sentido, o que perverte a vontade é acreditar na desigualdade como princípio para o ensino-aprendizagem dos indivíduos: “A paixão pela desigualdade é a vertigem da igualdade, a preguiça diante da enorme tarefa que ela requer, o medo diante de um ser racional que se respeita a si próprio.” (RANCIÈRE, 2017, p. 116).

Os homens idealizam a sociedade para se guardarem dos outros homens, decerto, querem a proteção contra a possível violência emanada daquela “paixão primitiva” pela desigualdade que coloca sempre em posição de disputa todos os homens contra todos os homens: “Assim, o mundo social não é apenas o mundo da não-razão, mas o da desrazão, isto é, de uma atividade da vontade pervertida, possuída pela paixão da desigualdade.” (RANCIÈRE, 2017, p. 118). Mas, longe de ser um combate físico, se constitui em uma guerra como “ato de palavra”. Nessa linha, a “[...] palavra recusa a aura de ideias irradiantes do contratradutor suscitado por uma outra inteligência ou por um outro discurso”.

A partir do fator da distração a “vontade pervertida” direciona a inteligência “[...] a só ver o que concorre para a preponderância, o que serve para anular outra inteligência.” (RANCIÈRE, 2017, p. 118-119).

O universo da desrazão social é feito de vontades servidas por inteligências. No entanto, cada uma dessas vontades dá por sua missão destruir uma outra vontade, impedindo a outra inteligência de ver. E sabemos que este resultado não é muito difícil de se obter. Basta deixar agir a radical exterioridade da ordem da língua em relação à ordem da razão. (RANCIÈRE, 2017, p. 119).

Por outro lado, existe a “vontade razoável” que, por força da atenção, ligação mesmo que distante com a verdade e com forte desejo de falar ao outro como um igual, mantém a inteligência em seu caminho de tradução e contratradução dos signos emanados de outras traduções de outras inteligências: “A vontade razoável, como

vimos, é antes de qualquer coisa a arte de se vencer a si próprio. A razão se conservará fiel, controlando seu próprio sacrifício.” (RANCIÈRE, 2017, p. 131).

Ressaltamos a importância que o uso atento da razão possui para se manter ativo no mundo da desrazão: “A razão vê tudo como é; ela mostra, ela esconde dos olhos tanto quanto julga conveniente, nem mais, nem menos.” (RANCIÈRE, 2017, p. 135). A inteligência que é conduzida por uma “vontade atenta” poderá fazer uso da razão para escapar das amarras da paixão pela desigualdade que prendem os homens no ambiente da desrazão e “Aquele que sabe permanecer fiel a si em meio à desrazão, exercerá sobre as paixões do outro o mesmo domínio que exerce sobre as suas.” (RANCIÈRE, 2017, p. 135-136). Decerto, importa dizer que mesmo preso em um ambiente social, ou melhor, da não-razão, o razoável desrazoante pode fazer uso do poder da razão para entender que os códigos ali apresentados servem não para “[...] persuadir os espíritos, mas distraí-los.” (RANCIÈRE, 2017, p. 134).

Dessa forma, Rancière (2017, p. 135) afirma que:

Preso ao círculo da loucura social, o razoável desrazoante demonstra que a razão do indivíduo jamais cessa de exercer seu poder. No campo fechado das paixões — dos exercícios da vontade distraída — é preciso mostrar que a vontade atenta sempre pode o que elas podem — e ainda mais.

Percebemos que a “vontade atenta” pode descortinar, inventariar e fazer bom uso da razão, mesmo que a inteligência esteja presa em um mundo social de explicadores/a. Aquele/a que não busca repetir e aprender outra arte fará o mesmo que Sócrates fez em seu julgamento: permaneceu desatento. Segundo Rancière (2017, p. 136-137, grifos do autor),

Sócrates não quis fazer um discurso para agradar ao povo, para seduzir a ‘grande besta’. Ele não quis estudar a arte dos sicofantas Anitos e Meletos. Ele pensou, e quase todos o louvam por tal, que isso equivaleria a permitir, em sua pessoa, a decadência da filosofia. Mas o fundo de sua opinião é: Anitos e Meletos são sicofantas imbecis; não há, portanto, nenhuma arte em seu discurso, somente uma espécie de cozinha. Não há aí o que aprender. Ora, os discursos de Anitos e Meletos são uma manifestação da inteligência humana, *ao mesmo título* do que os de Sócrates. Não estamos afirmando que são *tão bons*. Diremos, apenas, que procedem da *mesma inteligência*. Sócrates, o ‘ignorante’, se imaginou, quanto a ele, superior aos oradores de tribunal, teve preguiça de aprender sua arte e consentiu com a desrazão do mundo.

O que Sócrates fez foi se utilizar do “desejo primitivo” do ser humano pela desigualdade das inteligências e abdicou levemente de fazer uso de sua “vontade atenta” sucumbindo no “exercício da vontade distraída”.

Em cada um dos seis encontros durante a ação educativo-filosófica, verificaremos a presença, constância e intensidade desses três elementos nas atividades propostas pela pesquisa. De fato, como pesquisadores da avaliação em Filosofia que somos, identificaremos a ocorrência destes elementos a partir da verificação da ação/atitude de tentar elucidar/decodificar os signos que foram colocados na pesquisa. A materialização deste movimento poderá ser percebida na produção individual dos/das alunos/as que foram utilizadas no processo de leitura dos signos de *O mestre ignorante* (resumos, rascunhos, anotações, descrições) e, não menos importante, o uso oportuno dessa produção no transcorrer dos encontros como aporte para a construção de sua leitura de mundo. Não estamos falando de mensurar a quantidade de material produzido, nem ao menos na qualidade deste material, mas, substancialmente, como esse material construído e utilizado indicaria a profundidade da pesquisa feita pelo aluno/a. Destarte, a proposta é fazer verificações individuais do movimento particular de interpretação dos signos realizados nos encontros. No último encontro, faremos a discussão acerca de tudo que foi vivido e das experiências com a Filosofia no Ensino Médio a partir da perspectiva de *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017). O nosso intuito é apresentar a perspectiva avaliativa utilizada no decorrer dos encontros, em seguida, pedir que narrem suas vivências no transcorrer da ação educativa-filosófica e, nesse sentido, o que perceberam como avaliação.

O objetivo dessa atividade será o de perceber em que medida a nossa proposta de avaliação impactou os/as nossos/as alunos/as. A palavra se fará livre, todos/as poderão manifestar seu pensamento da maneira que quiserem. Será o momento em que cada um/a poderá falar de suas percepções sobre todo o processo de aprendizagem de Filosofia a partir dos signos “igualdade de inteligência” e “emancipação intelectual”, presentes em *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017) pois, como sugere Rancière (2017, p. 29), “[...] se responde a alguém que vos fala, e não a quem vos examina: sob o signo da igualdade”.

Na perspectiva de uma experiência com a Filosofia no Ensino Médio a partir de *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017), atuaremos desde o início em todo o processo incentivando e cobrando de todos/as os/as discentes uma profícua pesquisa na “coisa comum” acerca das questões-problema. Além disso, tomaremos nota e gravaremos

em áudio a experiência filosófico-educacional para identificar a intensidade das ações/attitudes particulares de cada discente perante o problema posto. O intuito, ao final, será de criar uma narrativa de toda a experiência vivenciada por todos/a a partir das lições emancipatórias de *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017).

### 3.3 CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO DA INTERVENÇÃO PRÁTICA

**Quadro 1:** Cronograma de Execução da Intervenção Prática.

AÇÃO	DESCRIÇÃO	PERÍODO
Comitê de Ética	Encaminhamento de “ementa” ao Comitê de Ética da UERN depois das sugestões da banca de qualificação da pesquisa. Com isso, solicita-se autorização para iniciar a presente intervenção prática do projeto “Avaliação em Filosofia no Ensino Médio: igualdade e emancipação em <i>O mestre ignorante</i> de Jacques Rancière”.	Setembro 24/09/2019
Primeiro contato com a turma	Apresentação primária do projeto a turma e em seguida será feito o convite aos alunos para participarem da pesquisa.	Novembro 01/11/2019
Assinatura do TCLE e TALE	Essa fase se caracteriza pelo contato com os pais ou responsáveis e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ANEXO A, p. 225) e (ANEXO B, p. 227) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (ANEXO C, p. 229). Marcaremos uma reunião com os voluntários da turma escolhida e seus respectivos representantes legais para uma nova e aprofundada apresentação do projeto de pesquisa. Avaliação em Filosofia no Ensino Médio: igualdade e emancipação em <i>O mestre ignorante</i> de Jacques Rancière.	Novembro 06/11/2019
Primeiro encontro	No primeiro encontro faremos uma exposição dialogada acerca dos princípios básicos que nortearão a pesquisa. Em seguida apresentaremos aos voluntários a proposta prática para os encontros. Divulgaremos os capítulos de <i>O mestre ignorante</i> de Jacques Rancière que serão discutidos nos encontros. Dividiremos os 10 (dez) participantes em 5 (cinco) duplas distintas. Será estabelecido que nos encontros subsequentes cada uma das duplas terá 15 (quinze) minutos para explanar suas ideias acerca da questão problema colocada para o texto proposto. Nos 15 (quinze) minutos finais faremos discursões livres sobre tudo que foi colocado até então no encontro. No final de cada encontro daremos algumas recomendações para o encontro seguinte. Na qualidade de pesquisador tomarei nota de tudo que acontecer a partir de um caderno de anotações e gravarei todos os diálogos na perspectiva de não deixar escapar nenhum elemento da experiência. Em seguida aplicaremos um questionário simples com 5 (cinco) perguntas abertas: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O que você entende por Filosofia?</li> <li>✓ Qual a importância do ensino de Filosofia para você?</li> <li>✓ Como é feita a avaliação na disciplina de Filosofia?</li> <li>✓ Você concorda com esse formato? Justifique.</li> <li>✓ O que você mudaria? (APÊNDICE C, p. 168).</li> </ul>	Novembro 08/11/2019



AÇÃO	DESCRIÇÃO	PERÍODO
	O objetivo é fazer uma sondagem prévia com os alunos acerca do que eles entendem por Filosofia, seu ensino e sobre como eles percebem a forma de avaliação adotada na disciplina. Ao final deste primeiro encontro apresentaremos a questão-problema “como tornar-se emancipado?” que será retomada no segundo encontro a partir do texto “uma aventura intelectual” (RANCIÈRE, 2017, p. 17-38).	
Segundo encontro (Discussões temáticas)	No segundo encontro, o texto trabalhado será o capítulo primeiro: “uma aventura intelectual” (RANCIÈRE, 2017, p. 17-38). A partir da questão-problema levantada no primeiro encontro, “como tornar-se emancipado?” daremos início a uma discussão em torno do que seja um ensino emancipador; deixaremos a palavra livre para cada um dos participantes formularem seus argumentos. Nos últimos 15 (quinze) minutos faremos discussões livres sobre tudo que foi colocado até então no encontro. Ao final apresentaremos a questão-problema “todos os homens são iguais em inteligência?” que será retomada no terceiro encontro a partir de parte do capítulo terceiro: “a razão dos iguais” (RANCIÈRE, 2017, p. 71-86).	Novembro 11/11/2019
Terceiro encontro (Discussões temáticas)	No terceiro encontro, o texto que faremos uso será parte do capítulo terceiro: “A razão dos iguais” (RANCIÈRE, 2017, p. 71-86). A partir da questão-problema levantada no segundo encontro, “todos os homens são iguais em inteligência?” Deixaremos a palavra livre para cada dupla, em seu tempo disponível, formularem seus argumentos em torno da “igualdade de inteligências” em Jacques Rancière. Nos últimos 15 (quinze) minutos faremos discussões livres sobre tudo que foi colocado até então no encontro. Ao fim, indicaremos o texto que será trabalhado e sua respectiva questão/problema a ser discutida no quarto encontro: “o que não devemos desprezar?” que será retomada no quarto encontro a partir de parte do capítulo quarto: “A sociedade do desprezo” (RANCIÈRE, 2017, p. 109-119).	Novembro 14/11/2019
Quarto encontro (Discussões temáticas)	No quarto encontro, o texto que faremos uso será parte do capítulo quarto: “a sociedade do desprezo” (RANCIÈRE, 2017, p. 109-119). A partir da questão-problema levantada no terceiro encontro, “o que não devemos desprezar?” Deixaremos a palavra livre para cada dupla, em seu tempo disponível, formularem seus argumentos em torno da impossibilidade de manutenção da liberdade individual em uma sociedade. Nos últimos 15 (quinze) minutos faremos discussões livres sobre tudo que foi colocado até então no encontro. Ao fim, indicaremos o texto que será trabalhado e sua respectiva questão/problema a ser discutida no quinto encontro: “podemos institucionalizar o Ensino Universal?” que será retomada no quinto encontro a partir de parte do capítulo quinto: “o emancipador e suas imitações” (RANCIÈRE, 2017, p. 141-169).	Novembro 19/11/2019
Quinto encontro (Discussões temáticas)	No quinto encontro, o texto que faremos uso será parte do capítulo quinto: “o emancipador e suas imitações” (p. 141-169). A partir da questão-problema levantada no quarto encontro, “podemos institucionalizar o Ensino Universal?” Deixaremos a palavra livre para cada dupla, em seu tempo disponível, formularem seus argumentos em torno da instrução do Ensino Universal. Nos últimos 15 (quinze) minutos faremos discussões livres sobre tudo que foi colocado até então no encontro. Ao fim, informaremos que teremos no sexto encontro uma roda de conversa avaliativa.	Novembro 22/11/2019

AÇÃO	DESCRIÇÃO	PERÍODO
Sexto encontro (avaliação)	<p>No último encontro aplicaremos um questionário sócio econômico (APÊNDICE A, p. 166) o intuito é construir o perfil dos participantes. Em seguida aplicaremos um questionário simples (APÊNDICE D, p. 169) com uma pergunta aberta, o objetivo é colher uma narrativa acerca do impacto da experiência para os nossos participantes, quais foram as maiores dificuldades e as aprendizagens mais significativas no percurso da pesquisa.</p> <p>Ao final, faremos uma roda de conversa avaliativa, neste instante os alunos poderão externar os pontos positivos e negativos acerca de todo o trabalho.</p>	Novembro 26/11/2019
Entrevista	<p>Para compreender a relação do aluno entrevistado com a Filosofia, com o seu ensino e o processo de avaliação aplicaremos uma entrevista com perguntas elaboradas a partir de um roteiro semiestruturado com cada participante da pesquisa. Apresentarei a proposta de avaliação a partir das ideias emancipatórias contidas no <i>Mestre Ignorante</i> feita no decorrer dos encontros e pedirei que confrontem com a resposta dada no primeiro encontro acerca da percepção que tinham sobre o processo de avaliação que é feito na Escola Estadual Profa. Calpúrnia Caldas de Amorim.</p>	Novembro 10/12/2019 à 20/12/2019
Organizar, classificar e analisar o material	Essa etapa diz respeito apenas ao professor pesquisador. Será feito a organização, classificação e análise dos dados colhidos em campo.	Dezembro/ Janeiro 02/12/2019 à 31/01/2020

Fonte: elaborado pelo autor.

## 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Descreve-se a partir de agora todo o processo de aplicação da proposta de intervenção, de forma detalhada, respeitando a ordem dos encontros de discussões temáticas. Em um primeiro momento, apresentaremos o nosso caminhar com o Comitê de Ética da UERN, o recrutamento dos/as voluntários/as, os instrumentos de coleta de dados usados na pesquisa e as etapas do processo de avaliação dos dados construídos. Em seguida, apresentaremos o perfil dos/as participantes da pesquisa, fundamental para a experiência com *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017), pois nos proporcionou a primeira visão do ambiente sócio econômico dos/as pesquisados/as e sua relação com a educação. Por fim, relataremos alguns fatos que marcaram os encontros, mostraremos as análises feitas nas discussões temáticas com base na experiência vivida com *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017) e, principalmente, as respostas dadas pelos/as participantes aos questionários.

### 4.1 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

Encaminhamos, no dia 24 de setembro de 2019, a “ementa” ao Comitê de Ética da UERN depois das sugestões da banca de qualificação da pesquisa. Com isso, solicitamos a autorização para iniciar a ação educativo-filosófica do projeto “Avaliação em Filosofia no Ensino Médio: igualdade e emancipação em *O mestre ignorante* de Jacques Rancière”. Com a autorização dada, partimos para a implementação *in loco* do projeto.

Entre as ações previstas no projeto estão a convocação dos/as voluntários/as, construção de dados, organização, classificação e análise dos dados construídos. A convocação dos/as participantes aconteceu no dia 01 de novembro de 2019, neste instante apresentamos primariamente o projeto às turmas da 2º Série A e B e, em seguida, convidamos os/as alunos/as para participarem da pesquisa. Aqueles/as que se dispusessem a participar deveriam comparecer a uma reunião juntamente com os pais ou responsáveis para a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO A, p. 225; ANEXO B, p. 227) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (ANEXO C, p. 229).

A reunião com os/as voluntários/as das turmas escolhidas e seus/uas respectivos/as representantes legais ocorreu no dia 06 de novembro de 2019, na

nossa sala ambiente<sup>36</sup>. Na ocasião, se fizeram presentes 11 (onze) voluntários/as e seus/uas respectivos/as representantes legais. Fizemos a leitura dos documentos mencionados anteriormente e explicamos aos/às presentes a natureza da pesquisa e seus objetivos, colocamo-nos à disposição para esclarecer possíveis dúvidas sobre a pesquisa.

Foi dado aos pais e alunos/as o prazo de até o primeiro encontro para que os termos de autorização fossem entregues. Prazo este prontamente atendido com a entrega dos termos assinados pelos/as participantes e seus/uas respectivos/as representantes legais. Como previsto no projeto, dez alunos/as aceitaram participar da pesquisa com o consentimento de seus/uas responsáveis. Devido a desistência de um voluntário presente na primeira reunião, não foi preciso fazer o sorteio para o preenchimento das 10 (dez) vagas.

Os 6 (seis) encontros de discussões temáticas foram realizados na Escola Estadual Professora Calpúrnia Caldas de Amorim (EECCAM), no contra turno, turno vespertino, pois, atendendo às especificações federais do aumento progressivo da jornada escolar (BRASIL, 2019)<sup>37</sup>, o Estado do Rio Grande do Norte implementou carga horária suplementar para a educação escolar. Seguindo a normativa atual, as aulas do turno vespertino iniciam às 13 horas e encerram às 18 horas. Os 6 (seis) encontros de discussões temáticas ocorreram no mês de novembro de 2019.

A ideia era propor um espaço-tempo para aprendizagem da Filosofia, tomando como base os 8 (oito) passos referenciados a partir de *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017), com duração de 6 (seis) encontros. No decorrer dos encontros, usamos uma “ficha avaliativa” (APÊNDICE E, p. 170), criada a partir dos princípios de “igualdade de inteligência” e “emancipação intelectual” vistos em *O mestre ignorante*

---

<sup>36</sup> Entendemos aqui a Sala ambiente como um espaço que “[...] estabelece um clima que predispõe uma pessoa a sentir determinadas sensações, assim como vontade e predisposição para manifestar específicos comportamentos, distintas ações, diferentes atitudes. [...] Esses ambientes são cuidadosamente planejados para invocar sensações e convocar as ações que de fato provocam.” (PENIN, 1997, p. 20).

<sup>37</sup> A Portaria nº 1.938, de 6 de novembro de 2019, em seu artigo primeiro estabelece: “Instituir o Programa Educação em Prática, com a finalidade de contribuir para a ampliação, com qualidade, da jornada escolar, e para a melhoria da aprendizagem dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio das redes de ensino públicas, por meio da cooperação entre as secretarias de educação ou órgão equivalente e as instituições de ensino superior públicas ou privadas, a ser promovida a partir de uma articulação entre o Ministério da Educação - MEC, as entidades representativas das instituições de educação superior e as entidades representativas das redes públicas de educação básica” (BRASIL, 2019, [n.p.]). Na prática, em nossa escola, a Secretaria da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Estado do Rio Grande do Norte implantou para o turno matutino aulas suplementares no contra turno (vespertino). No turno vespertino, introduziu o sexto horário, com início às 13h e término às 18h.

(RANCIÈRE, 2017), para verificar a presença, constância e intensidade dos elementos da “atenção”, “vontade” e “busca” em cada um/a dos/a participantes. No final, apresentamos o resultado do experimento avaliativo e pedimos que externassem suas opiniões no momento das entrevistas.

Para compreender a relação do/a aluno/a com a Filosofia, sua estrutura de ensino e o processo de avaliação da Escola Estadual Professora Calpúrnia Caldas de Amorim (EECCAM), usamos quatro instrumentos de coleta de dados: um questionário sócio econômico (APÊNDICE A, p. 166), um questionário para a percepção inicial (APÊNDICE C, p. 168), outro questionário para entender o impacto da experiência (APÊNDICE D, p. 169) e, por fim, entrevistamos cada um/a dos/as 10 (dez) participantes, com perguntas elaboradas a partir de um roteiro semiestruturado (APÊNDICE B, p. 157). Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, identificadas por números e transcritas. O material colhido foi organizado, classificado e analisado de acordo com os princípios de “igualdade de inteligência” e “emancipação intelectual” presente em *O mestre ignorante*, de Jacques Rancière.

O processo de avaliação dos resultados contou com três etapas distintas: na primeira etapa, de acordo com Gomes (2012), após colher todo o material no campo de pesquisa, partimos para a interpretação dos dados, ou seja, fizemos leituras interpretativas de toda a documentação, buscando mergulhar nos depoimentos para entender a visão de conjunto e, claro, as peculiaridades dos dados da pesquisa. Logo em seguida, buscando captar a essência dos depoimentos, selecionamos e classificamos os dados construídos a partir de três eixos temáticos: perfil do/a aluno/a pesquisado/a; percepção *a priori* dos/as participantes acerca do conceito de Filosofia e seu processo de ensino-aprendizagem; e o impacto da experiência com *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017) para os/as participantes da pesquisa.

Fazendo uso do questionário sócio econômico (APÊNDICE A, p. 166), buscamos construir o perfil de nossos/as pesquisados/as, sua idade, sexo, composição familiar, sua renda e o espaço de tempo que dedicam aos estudos. Em seguida, para compreender a concepção dos/as participantes acerca do ensino de Filosofia, antes da experiência com *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017), aplicamos no primeiro encontro um questionário (APÊNDICE C, p. 168) com perguntas abertas. O objetivo era saber o tipo de relação existente entre os/as alunos/as participantes, a Filosofia, seu ensino e, principalmente, sobre o processo avaliativo desta disciplina no Ensino Médio público no contexto da EECCAM. No último eixo, para compreender o

impacto da experiência com *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017) para os/as participantes da pesquisa, usamos 2 (dois) instrumentos de pesquisa: um questionário (APÊNDICE D, p. 169) com uma pergunta aberta, aplicado no sexto encontro, e entrevistas com os/as 10 (dez) participantes usando um roteiro semiestruturado (APÊNDICE B, p. 157), elaborado a partir dos princípios de “igualdade de inteligência” e “emancipação intelectual” contidos em *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017).

Na segunda etapa, a partir da base temática criada na primeira etapa, fizemos recortes em trechos das narrativas para identificar as ideias explícitas e implícitas acerca dos signos “igualdade de inteligência” e “emancipação intelectual” contidos em *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017). Em seguida, fizemos questionamentos com o intuito de problematizar as ideias encontradas: As ideias se modificam de grupo para grupo? Em que eles convergem? No que são diferentes? Esses foram alguns dos questionamentos que fizemos para encontrar o sentido contido nas ideias elencadas das narrativas (GOMES, 2012).

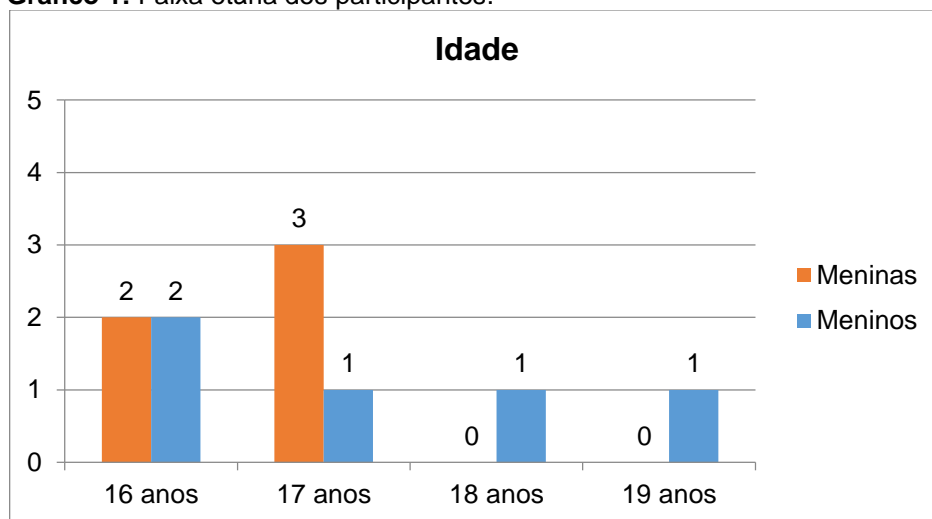
Na terceira etapa, aprofundamos o sentido das ideias. Para tanto, fizemos diálogos entre: (a) nossa fundamentação teórica, a saber: os signos “igualdade de inteligência” e “emancipação Intelectual” presentes na obra *O Mestre Ignorante*, de Jacques Rancière, e outros comentadores do assunto com os relatos provenientes da pesquisa; (b) nossas observações em campo de pesquisa e os relatos; (c) a realidade dos/as alunos/as (o contexto) e os relatos; (d) objetivos e as ideias presentes nos relatos. De fato, contrapomos a visão anterior de nossos/as pesquisados/as acerca do ensino/aprendizagem da disciplina de Filosofia com a perspectiva posterior à experiência com *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017). Como produto das intervenções, construímos uma narrativa de nossa interpretação das ideias principais dos depoimentos (GOMES, 2012).

#### 4.2 PERFIL DO/A ALUNO/A PESQUISADO/A

Acreditamos que o primeiro passo de toda pesquisa científica é compreender tanto o campo de pesquisa quanto os sujeitos pesquisados, desta forma, poderemos direcionar melhor as nossas ações e produzir bons dados para a nossa narrativa. Nesse sentido, decidimos construir o perfil socioeconômico dos participantes da pesquisa. Decerto, saber dessas informações traria subsídios teóricos sobre a estrutura de vida deles/as e ajudaria a construir uma melhor interação nos encontros

– obter esses dados possibilitariam conhecer particularmente o participante da pesquisa e, se necessário, atender alguma necessidade com relação a logística dos encontros (deslocamento, atestado, declarações, etc.). Dos/as dez inscritos/as, temos cinco participantes do sexo feminino e cinco do sexo masculino. No tocante à média de idade, o público feminino é composto de duas meninas com 16 anos e três com 17 anos. Já no que diz respeito, aos meninos, dois deles possuem 16 anos, um possui 17 anos, um tem 18 e o mais velho participante tem 19 anos. Vejamos tal distribuição no Gráfico 1, a seguir:

**Gráfico 1:** Faixa etária dos participantes.



**Fonte:** Acervo do autor.

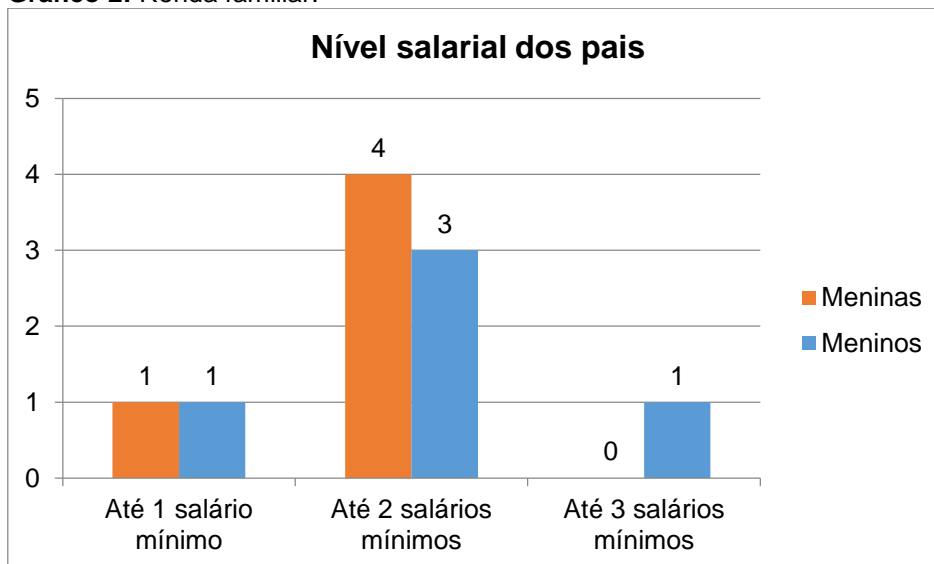
Em relação ao estado civil, todas as meninas se declararam solteiras, nenhuma delas possui filhos/as, e residem em domicílio dos pais. Já entre os meninos, um declarou estar namorando. Todos os cinco afirmaram não possuir filhos/as; quatro deles residem em domicílio dos pais e somente um diz residir com os tios.

Com relação à renda familiar, nenhum dos/as dez participantes possui emprego e nenhum estágio com ou sem remuneração. Destarte, nenhum deles precisou mudar seu horário normal de aula.

Quanto ao nível salarial familiar, os dados demonstram que, das cinco meninas participantes, uma delas vive em família com renda que varia entre  $\frac{1}{2}$  salário mínimo e 01 salário mínimo. As outras famílias das quatro meninas vivem com a renda que varia de 01 a 02 salários mínimos. Por sua vez, entre os cinco meninos participantes da pesquisa, existe um que vive em uma família com renda que varia entre  $\frac{1}{2}$  a 01 salário mínimo; três meninos vivem em uma família com renda que varia de 01 a 02

salários mínimos e, por fim, um dos meninos vive em uma família com renda que varia de 02 a 03 salários mínimos. Esses dados podem ser conferidos no Gráfico 2:

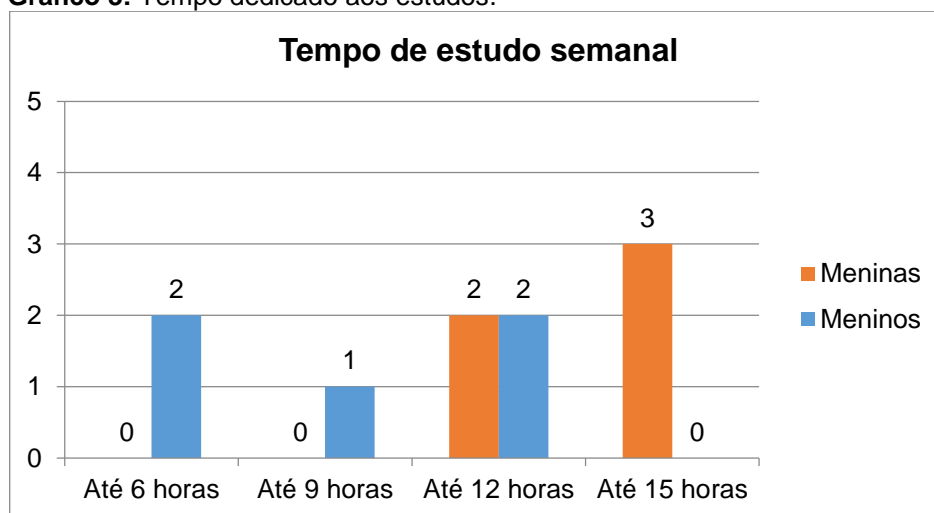
**Gráfico 2:** Renda familiar.



**Fonte:** Acervo do autor.

Quando foi perguntado as cinco meninas sobre o tempo dedicado aos estudos por semana, duas delas afirmaram que se dedicam 10 horas por semana, uma falou que dedica cerca de 13 horas, uma relatou estudar por 14 horas e a última 15 horas por semana. Já com relação às horas por semana dedicadas aos estudos pelos meninos, um deles afirmou que se dedica por 03 horas, um por 05 horas, outro menino por 8 horas e dois deles se dedicam por 10 horas semanais. Vejamos o Gráfico 3:

**Gráfico 3:** Tempo dedicado aos estudos.

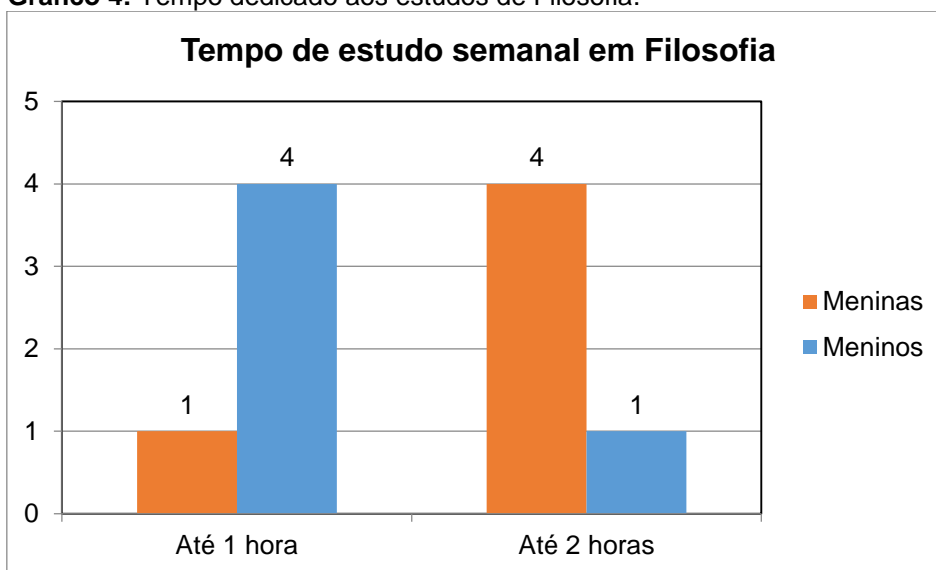


**Fonte:** Acervo do autor.



Por conseguinte, quando questionamos as meninas sobre quanto tempo dedicavam ao estudo dos conteúdos da disciplina de Filosofia por semana, uma delas respondeu que dedicava 01 hora por semana e quatro meninas dedicavam 02 horas por semana. Já com relação aos meninos, um deles afirmou que dedica 02 horas por semana ao estudo dos conteúdos da disciplina de Filosofia e os outros quatro meninos dedicam 01 hora por semana para os estudos de Filosofia. Esses dados podem ser visualizados no Gráfico 4:

**Gráfico 4:** Tempo dedicado aos estudos de Filosofia.



**Fonte:** Acervo do autor.

Pedimos para que os/as participantes marcassem em um quadro a palavra que mais representava o sentimento ao saber que teriam aula da disciplina de Filosofia, como resposta foram obtidos os seguintes resultados: duas meninas marcaram “Muito Feliz” e três meninas marcaram “Feliz”. Para as nossas participantes a justificativa para este sentimento para com as aulas de Filosofia provém da relação direta de amizade que existe entre elas e o professor. Nas palavras delas, temos:

As aulas de Filosofia me deixa (*sic.*) muito feliz porque o professor delas é excelente e para mim é muito interessante com todos os temas e atividades, é uma aula prazerosa (Est. A3, APÊNDICE F, p. 171).

As aulas de Filosofia são excepcionais, Suedson consegue fazer com que o aluno interaja e expresse suas opiniões sobre um determinado assunto, tornam assim uma aula mais agradável e dinâmica (Est. A7, APÊNDICE F, p. 171).

A fala destas participantes deixa claro a importância da convivência harmoniosa com o professor e o compromisso vocacionado que a posição de docente exige para uma boa experiência educacional. Colaborando com as falas anteriores a participante diz que: “[...] dependendo do professor a aula fica muito monótona (*sic.*) e alguns professores não gostam (*sic.*) do que fazem, só estão ali para dizer que estão na sala” (Est. A5, APÊNDICE F, p. 171).

Entendemos que para as três meninas pesquisadas a boa interação com os/as professores/as, não só da disciplina de Filosofia, como também de outras áreas, pode proporcionar aulas prazerosas e agradáveis. Por sua vez, duas das pesquisadas afirmam que se sentem felizes nas aulas de Filosofia porque compreendem que o ensino de Filosofia é importante para construir um ser humano mais reflexivo e consciente de suas potencialidades: “[...] a disciplina de Filosofia é (*sic.*) necessária na grade curricular do ensino médio e importante para assuntos da vida cotidiana” (Est. A2, APÊNDICE F, p. 171).

Percebemos nesse próximo discurso a importância da Filosofia, no que diz respeito a poder proporcionar para o/a aluno/a indicações para a construção de uma consciência de suas potencialidades.

Acredito que a filosofia nos ajuda a pensar, nos ajuda a questionar, quem nós somos e o que queremos ser, termos nossas ideias, sem a filosofia, como pensaríamos em nos tornar independente (*sic.*)? Como teríamos pensamentos revolucionários, a filosofia nos ensina a sermos ideias, e ideias são a prova de bala (Est. A6, APÊNDICE F, p. 171).

Para os participantes do sexo masculino, obtivemos as seguintes reações quando pedimos para marcarem no quadro a palavra que mais representasse o sentimento ao saber que teriam aula da disciplina de Filosofia, quatro meninos marcaram “Feliz” e um marcou “Muito Feliz”.

Para três dos meninos, o sentimento de felicidade é proveniente das aulas que se mostram interessantes por causa dos temas que são discutidos em sala, o que torna o assunto de fácil compreensão: “Acho as aulas bem interessantes (*sic.*) e gosto da matéria, não tenho muita dificuldade de aprender” (Est. A1, APÊNDICE F, p. 171).

Seguindo o mesmo caminho, outro jovem diz: “Nesses últimos (*sic.*) meses, comecei a me interessar bastante pela disciplina e estou me dedicando mais, além de ficar bastante empolgado com as aulas (Est. A10, APÊNDICE F, p. 171). Outro participante colocou o seguinte comentário: “Gosto bastante de alguns temas da

filosofia, mas não dedico tanto tempo como as outras matérias” (Est. A8, APÊNDICE F, p. 171). Para esse outro jovem, o interesse na aula de Filosofia é devido ao método que o professor utiliza: “Eu fico muito feliz, pois gosto da metodologia do professor. É bem interessante e torna a aula bem interessante também” (Est. A9, APÊNDICE F, p. 171). Nosso último estudante acredita que o ensino de Filosofia pode construir indivíduos mais ativos e reflexivos: “Eu gosto de filosofia, me faz pensar, me faz questionar e se isso é importante fico feliz” (Est. A4, APÊNDICE F, p. 171).

O perfil dos/as participantes desta experiência é de jovens de 16 aos 19 anos, todos/as solteiros/as e sem filhos/as. Com exceção de um, que mora com os tios, todos/as os/as outros/as residem em domicílio dos pais. A maioria vive em uma família com renda que varia entre 1 a 2 salários mínimos. Não possuem emprego ou estágio com ou sem remuneração, portanto, podem dedicar boa parte do tempo aos estudos. As meninas dedicam cerca de 5 horas a mais para os estudos semanais do que os meninos e quase 1 hora a mais para o conteúdo de Filosofia. Por fim, todos mantêm uma boa relação com a Filosofia e seu ensino. Segundo os relatos, todos/as sentem-se felizes nas aulas.

#### **4.2.1 Primeiro encontro**

A exposição aqui presente tem por premissa apenas apresentar alguns exemplos de como ocorreu o processo de avaliação na ação educativa-filosófica que se utiliza dos elementos da “atenção”, “busca” e da “vontade” fruto da indicação de *O mestre ignorante* (2017). O primeiro encontro ocorreu no dia 08 de novembro de 2019, das 15h20min às 17h com o objetivo de orientar e verificar previamente o que os/as alunos/as pensam sobre o ensino-aprendizagem na disciplina de Filosofia no contexto da EECCAM. Considerando o clima quente de nossa região, achamos por bem fazer a orientação na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da EECCAM, uma das poucas salas climatizadas da escola. No primeiro momento, fizemos uma exposição ampla da proposta de trabalho para os encontros, foi um diálogo acerca dos princípios básicos que norteiam uma pesquisa científica. Ressaltamos a importância de atividades acadêmicas na área de educação, principalmente para o ensino de Filosofia, pois podem proporcionar mudanças significativas no que tange à melhoria da disciplina no âmbito da EECCAM. Também foi pedido a todos/as a colaboração e a responsabilidade em todas as atividades do projeto a partir daquele

momento. Achamos o grupo um pouco tenso, apreensivo e silencioso. Acreditamos que eram naturais estes sentimentos, pois nenhum/as deles jamais tivera participado de um projeto como esse.

Em seguida, foi apresentado aos/às voluntários/as a proposta da ação educativo-filosófica e o aporte teórico, *O mestre ignorante*, de Jacques Rancière. Divulgamos os capítulos de *O mestre ignorante* que seriam discutidos nos encontros. Tentando estimular a interação entre os participantes e, talvez, conseguir provocar as vontades distraídas, sugerimos como proposta para a ação educativa-filosófica dividir os 10 (dez) participantes em 5 (cinco) duplas distintas e estabelecemos como tarefa imprescindível para o sucesso desta experiência a leitura árdua de cada um dos textos previstos para cada encontro. Sendo assim, nos encontros subsequentes cada uma das duplas teria 15 (quinze) minutos para explicar suas ideias acerca da questão problema colocada para o texto proposto. Contudo, ressaltamos que não é uma proposta engessada e, como participantes da pesquisa, poderiam sugerir novas ideias para os encontros. De imediato um dos/as participantes sugeriu criar um grupo no *Whatsapp* para manter uma comunicação mais rápida e prática no decorrer dos encontros.

Em seguida, foi aplicado um questionário simples (APÊNDICE C, p. 168), com 5 (cinco) perguntas abertas: I) O que você entende por Filosofia? II) Qual a importância do Ensino de Filosofia para você? III) Como é feita a avaliação na disciplina de Filosofia? IV) Você concorda com esse formato? Justifique. V) O que você mudaria?

O objetivo desse instrumento foi fazer uma sondagem prévia com os/as alunos/as acerca do que eles/as entendiam do sistema de ensino-aprendizagem adotado na disciplina de Filosofia na EECCAM. Os/as participantes tiveram 1h para essa atividade. Em síntese, o primeiro encontro era para apresentar a proposta prática, organizar os encontros e compreender o ponto de vista dos/as envolvidos/as na pesquisa acerca da Filosofia, seu ensino e o processo de avaliação no contexto da EECCAM.

Ao final, informamos os passos do próximo encontro e reafirmamos o compromisso que cada um/a teria com a leitura do texto que seria trabalhado no segundo encontro: “uma aventura intelectual” (RANCIÈRE, 2017, p. 17-38), e a questão-problema provocadora do encontro “Como tornar-se emancipado?”

Ficamos à disposição no decorrer da semana para atender os grupos, tanto de forma presencial (na escola), quanto via rede sociais/aplicativos (*Facebook* e

*Whatsapp*). A seguir, temos as repostas dadas ao questionário (APÊNDICE C, p. 168), com perguntas abertas.

#### 4.2.2 Análise do questionário com questões abertas

No final do primeiro encontro, aplicamos um questionário (APÊNDICE C, p. 168) com cinco perguntas abertas cujo objetivo era captar dos/as participantes da pesquisa a visão que tinham da Filosofia, de seu ensino e do processo avaliativo da disciplina antes da experiência com *O Mestre Ignorante*. A primeira questão feita foi “o que você entende por Filosofia?”. Para sete dos/as participantes, a Filosofia é uma espécie de estudo que pode levar ao conhecimento das coisas do mundo. Vejamos alguns depoimentos:

Acho que não tenha algo que defina a filosofia, pois filosofia é ideias, ciências das ideias e cada um tem sua própria filosofia, quando penso estou filosofando (Est. A6, APÊNDICE L, p. 177).

Filosofia é o ensino que estuda a sociedade seja ela política, cultural ... acho que a filosofia é voltada para o problema na sociedade (Est. A1, APÊNDICE G, p. 172).

Para três participantes, a Filosofia é entendida como atitude reflexiva, um estímulo ao pensamento, uma porta para o entendimento:

“[...] Filosofia é a arte de pensar e de refletir sobre os acontecimentos ao redor de todos e conseguir resolvê-los (*sic.*) através da filosofia”. (Est. A10, APÊNDICE P, p. 181).

A filosofia é o que me faz questionar, pensar em muitos pontos de vista tudo aquilo que nos passam como verdades absolutas (dogmas), sem ter justificativa a maioria das vezes (Est. A3, APÊNDICE I, p. 174).

Sobre a segunda questão, “qual a importância do ensino de Filosofia para você?”, todos/as afirmaram acreditar que é importante estudar a Filosofia: “[...] ensina o pensar e a partir disso eu consigo tirar conclusões de assuntos a partir das minhas próprias ideias.” (Est. A9, APÊNDICE O, p. 180). Em outras afirmações:

Me fazer pensar no porquê de todas as ‘verdades’, ter novos conhecimentos e não somente aceitar sem duvidar de tudo o que dizem. (Est. A3, APÊNDICE I, p. 174).

É importante porquê o ensino me faz pensar em diversas situações que acontecem ao meu redor e com a filosofia, isso se torna mais fácil. (Est. A10, APÊNDICE P, p. 181).

Me ajuda a ter uma compreensão melhor do mundo; e que alguns ensinamentos filosóficos (*sic.*) mesmo que sejam antigos ainda conseguimos usá-los nos dias de hoje (Est. A7, APÊNDICE M, p. 178).

Entramos agora nas perguntas voltadas especificamente para o nosso objeto de estudo: a avaliação no ensino de Filosofia. A primeira questão formulada foi “como é feita avaliação na disciplina de Filosofia?”. Em algumas respostas, a percepção de parte de nossos/as participantes é de uma avaliação conteudista, feita por um/a professor/a “explicador” que tenta avaliar o coletivo por um modelo padrão e único que não leva em consideração as especificidades dos indivíduos.

O professor passa o conteúdo (*sic.*) na sala, depois aplica a prova e avalia através (*sic.*) de questões de múltipla (*sic.*) escolha, e dependendo do número (*sic.*) de questões acertadas, você tira uma nota boa ou ruim. (Est. A10, APÊNDICE P, p. 181).

A avaliação da disciplina é feita com base nas explicações e debates realizados na classe, entre alunos e professor, além disso, são feitos trabalhos e, por último, prova (Est. A2, APÊNDICE H, p. 173).

Explica o assunto e tem interação com a sala. metade (*sic.*) da avaliação são 05 pontos de prova 02 pontos de visto e 03 pontos de seminário (*sic.*) (Est. A1, APÊNDICE G, p. 172).

As respostas deixam claro o modelo avaliativo ainda presente e dominante no cotidiano escolar da rede pública, cuja prática se volta a mensurar a quantidade de conteúdo absorvido pelo/a aluno/a através de aulas expositivas, o que Cerletti (2009) classifica de “educação formal”. Contudo, em duas respostas encontramos resquícios de uma possível mudança, de um pequeno ensaio para outro tipo de avaliação, uma que busca verificar algo a mais que não tão somente o conteúdo. Uma de “[...] forma simples e [...] livre, com diálogos e desenvolvimento” (Est. A4, APÊNDICE J, p. 175).

Segundo o Est. A9 (APÊNDICE O, p. 180):

[...] desde o ano de 2018 mudou pois em 2018 eu achava uma avaliação muito feita por um todo como um sistema, e atualmente está sendo mais individual e assim é melhor pois avalia os conhecimentos de cada um a (*sic.*) sua própria maneira.

O encontro com a história de Jacotot aconteceu em 2018<sup>38</sup> e desde então a nossa ação no magistério vem sendo repensada. No decorrer das análises destas respostas, percebemos a forte influência que *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017) teve na nossa mudança de postura como docente de Filosofia no Ensino Médio público. Mesmo de forma inconsciente, aplicamos, antes mesmo da ação educativo-filosófica, princípios que são caros e presentes em *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017), como por exemplo: compreender que cada indivíduo é capaz de aprender qualquer coisa que queira e possui uma bagagem sócio cultural que não pode ser desprezada no processo de ensino-aprendizado em Filosofia. Acredito que esse repensar docente é fruto de nossas experiências no PIBID (2014-2016) e no Mestrado Profissional em Filosofia PROF-FILO (2018-2020).

Quando foi perguntado aos/às participantes se concordavam com esse formato de avaliação, obtivemos respostas variadas e interessantes. Quatro dos/as participantes concordam e afirmaram que não existe “[...] dificuldade em relação ao método (*sic.*) aplicado” (Est. A2, APÊNDICE H, p. 173).

Sim, porque não é uma nota que definirá o que a filosofia consegue nos ensinar, mas sim, em (*sic.*) a forma como a filosofia consegue fazer parte de nossos pensamentos e nossas opiniões. (Est. A3, APÊNDICE I, p. 174).

Sim, a aula fica mais divertida quando os alunos participam e debatem sobre suas opiniões; as provas são necessárias para fixar o conteúdo. (Est. A7, APÊNDICE M, p. 178).

Três participantes concordaram, em parte, acreditam que os diálogos, os debates e seminários são agradáveis e produtivos, mas não gostam das provas que são aplicadas. Segundo o Est. A9 (APÊNDICE O, p. 180): “Não e sim, pois eu acredito que o questionamento é interessante, assim como o dialogo (*sic.*), mas eu não gosto de provas bimestrais com perguntas objetivas, sendo que a aprendizagem de cada um é diferente”.

Para dois de nossos/as participantes, a forma de avaliar não está boa e deveria mudar. Segundo eles/as,

---

<sup>38</sup> O professor-pesquisador vem utilizando os princípios emancipatórios de *O mestre ignorante* (2017) desde de 2018, ano de sua entrada no Mestrado Profissional em Filosofia PROF-FILO, desta forma, em muitos comentários dos participantes já verificaremos indícios da presença dos signos da “igualdade de inteligência” e “emancipação intelectual” de *O mestre ignorante*, de Rancière.

“[...] pode ser trabalhada de uma forma melhor”. (Est. A8, APÊNDICE N, p. 179).

[...] acho que a Filosofia deveria avaliar a opinião de quem está sendo avaliado, pois acredito que a Filosofia é onde ensina ideias e a forma de questionar (Est. A6, APÊNDICE L, p. 177).

O/a participante A4 se absteve de emitir sua opinião sobre esta pergunta, afirmando não ter opinião formada acerca deste assunto.

Por fim, perguntamos o que eles/as mudariam no processo de avaliação a que eram submetidos/as. Para quatro de nossos/as participantes, não deveria mudar nada, pois o modelo dado está bom. Não existe prejuízo algum para eles/as, portanto, não mudariam nada.

Para outra parte dos/as participantes, o diálogo feito em sala deveria ser o objeto principal da avaliação: o debate em sala teria valor equivalente a provas e exames: “Na avaliação bimestral seria com questões objetivas e nos outros cinco pontos seria com mais diálogo acerca dos temas que contém no livro didático.” (Est. A8, APÊNDICE N, p. 179).

E, para alguns/as, a participação nos diálogos poderia ser a única forma de avaliar em Filosofia.

Tiraria a prova para a avaliação de notas e deixaria mais o dialogo (*sic.*) fazer esse papel, tirando isso eu acho uma ótima (*sic.*) maneira de avaliação (Est. A9, APÊNDICE O, p. 180).

Mudaria a maneira de como avaliar, colocaria um assunto da filosofia, exemplo, estoicismo, e a sala iria debater sobre o assunto. Quem soubesse mais do assunto tiraria uma nota melhor e quem fosse ruim, nota baixa e ponto final. (Est. A10, APÊNDICE P, p. 181).

Percebemos no comentário do Est. A10, para além da importância do processo dos debates colocado por seus pares, a enraizada concepção da cultura do conteúdo em nosso sistema educacional, de fato, ainda se dá grande valor para aquele/a que consegue absorver mais do assunto apresentado pelo “mestre explicador” do que buscar conhecer sozinho os signos do mundo – é muito difícil quebrar a lógica da explicação. Contudo, encontramos indícios positivos para uma, talvez, mudança de rumo de algumas concepções no contexto do ensino-aprendizagem da Filosofia. Uma sugestão dos/as participantes, para aprimorar os debates, foi que fosse usado nas atividades em sala a obra original ao invés de apenas fazer o uso dos livros didáticos ou de trechos escolhidos pelo/a professor/a.



Chamamos a atenção nesse momento para essas respostas, acreditamos que podem iluminar o nosso caminho em direção à compreensão e, se possível, à melhoria do processo de ensino aprendido na disciplina de Filosofia na EECCAM. Para um/a deles/as, deveríamos ensinar “[...] o aluno a questionar de acordo com o seu próprio ideal. Sem uma avaliativa, acredito que não dá para avaliar o ideal de alguém” (Est. A6, APÊNDICE L, p. 177).

Refletindo sobre essas respostas, acreditamos que trocaríamos a palavra “ensinar” por “estimular” o/a aluno/a a questionar, pensamos que cabe melhor com a experiência com *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017) que estamos propondo. Rancière (2017) entende este movimento como instigar uma vontade aprisionada a se libertar.

A segunda resposta corresponde à introdução do Ensino de Filosofia desde da tenra idade, pois favorece o desenvolvimento estruturado da personalidade dos indivíduos.

[...] a filosofia deveria ser dada desde cedo por ser algo tão vasto e com tanto a oferecer e ensinar através (*sic.*) de todos os filósofos antigos e aos que virão, e dessa forma fazer com que as constatações, os questionamentos comecem desde cedo, o que formaria personalidades e caracteres fortes. (Est. A3, APÊNDICE I, p. 174).

Corroborando com essa afirmação de que a Filosofia deveria fazer parte dos currículos oficiais desde as séries iniciais, comenta Cirino (2016, p. 157):

[...] uma postura de convite, de acolhimento, de escuta atenta e, a partir das questões que os colocamos sobre uma multiplicidade de fatos que nos inquietam e que inquieta as crianças, pois dentro desse movimento, elas – as crianças - tem sua própria voz, trabalhamos no sentido do diálogo, da busca de elementos para problematizar o pensar. Esse movimento é para nós a experiência do pensamento no espaço da Filosofia com crianças.

Apresentar aos/as alunos/as desde muito cedo um ambiente salutar para se desenvolver uma experiência com Filosofia pode propiciar efeitos positivos no desenvolvimento de novas habilidades intelectuais para os indivíduos.

Podemos, a partir deste primeiro instrumento de pesquisa, entender que os/as participantes da pesquisa compreendem a Filosofia, por um lado, como um tipo de estudo que leva a um dado conhecimento do mundo ou, por outro, como uma ação reflexiva, um movimento intelectual necessário para a construção de pessoas preparadas para enfrentar os problemas que se manifestam a todo instante. Todos/as

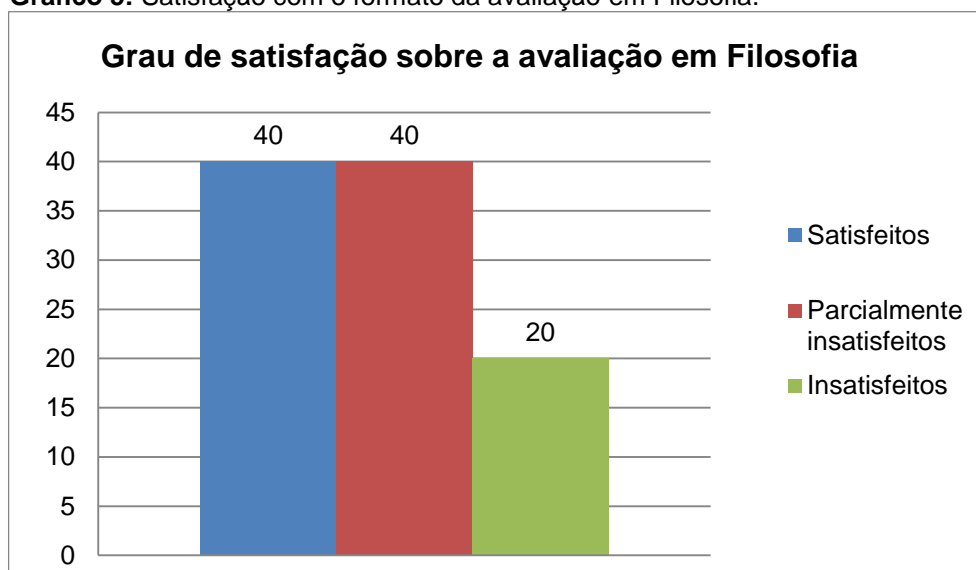
os/as participantes percebem que o ensino de Filosofia é importante, pois para eles/as, pode levar a conhecer o mundo por um ângulo diferente do que aí está.

No que diz respeito à descrição do processo de avaliação feito na disciplina de Filosofia, com exceção de duas respostas que atestam que houve uma pequena mudança na forma de avaliar, os demais relatam que a avaliação é feita com base na quantidade do conhecimento/conteúdo dado pelo/a professor/a e absorvido pelo/a aluno/a nas aulas expositivas. Com relação a concordarem ou não com esse formato avaliativo, verificamos que os/as que aceitam esse modelo sem questionar são os/as que não sentem dificuldade nos exames, já se adequaram aos procedimentos avaliativos.

A grande maioria ressalta desconforto com as provas e exames que, segundo eles/as, é algo injusto pois “[...] muita gente que estuda se dá mal nas provas, mesmo sabendo do assunto; E, tem gente que não faz nada e tira uma nota muito boa.” (Est. A10, APÊNDICE P, p. 181)”. Essa afirmação representa a insatisfação da maioria de nossos/as participantes com a forma de avaliação que é aplicada em Filosofia.

Contudo, um elemento foi inúmeras vezes citado e colocado como algo agradável, interessante e, diferente das provas, momento de uma avaliação que prima pelas especificidades/habilidades dos/as alunos/as e, desta forma, mais justa. Segundo os/as participantes, os debates se colocam como elemento positivo das práticas avaliativas que estão em vigor atualmente no ensino de Filosofia no âmbito da EECCAM.

Aplicamos o questionário sócio econômico (APÊNDICE A, p. 166) para os/as dez pesquisados/as. Em termo quantitativo, com base nesse instrumento de pesquisa, verificamos que cerca de 40% de nossos/as pesquisados/as não possuem nenhum tipo de insatisfação com a forma que é feita a avaliação na disciplina de Filosofia na EECCAM. Outros 40% estão insatisfeitos/as de alguma forma, em algum momento do processo de avaliação feito na disciplina de Filosofia na EECCAM. E, 20% de nossos/as pesquisados/as rejeitam por completo o formato de avaliação feito na disciplina de Filosofia na EECCAM. Pode-se deduzir, a partir deste resultado, que 60% dos/as pesquisados/as possuem algum tipo de insatisfação, em algum instante do processo avaliativo no percurso do ensino-aprendizagem da disciplina de Filosofia na EECCAM. Vejamos o Gráfico 5:

**Gráfico 5:** Satisfação com o formato da avaliação em Filosofia.

**Fonte:** Acervo do autor.

Dentre as possíveis causas para essa grande insatisfação está a não adaptação, por parte dos/as alunos/as, à metodologia de provas e exames utilizada pelo/a professor/a da disciplina de Filosofia, e o sentimento sempre presente de injustiça proveniente do entendimento que o resultado (nota aritmética) das avaliações (provas e exames) não retratam fielmente toda a experiência educacional ocorrida em sala.

#### 4.2.3 Segundo encontro

Devemos novamente ressaltar que a nossa pesquisa visa verificar o processo de avaliação em Filosofia no ensino Médio. Para tanto, propomos a ação educativa-filosófica estruturada a partir dos signos “igualdade de inteligência” e “emancipação intelectual” presentes em *O mestre ignorante*. Nessa perspectiva, estamos falando em desenvolver o processo avaliativo em uma Filosofia baseada na ação/atitude, em um movimento feito individualmente em busca de conhecer as coisas do mundo sem intermediários, pois trata-se de uma Filosofia emancipatória e, por isso, elegemos três elementos que podem ser utilizados para verificar a existência e constância desse movimento intelectual feito pelos seres humanos. Estamos falando da “atenção”, da “busca” e da “vontade”. Em todo o caminho feito procuramos encontrar indícios desses três elementos nas ações/attitudes dos participantes da pesquisa.

O segundo encontro ocorreu no dia 11 de novembro de 2019, na sala do Pibid, das 15h20min às 17h. Em respeito aos/às presentes, a reunião teve início no horário previsto com 9 (nove) participantes, mas o/a décimo/a participante chegou no decorrer do encontro. O grupo de alunos/as sugeriu que, ao invés de cada dupla falar por 15 (quinze) minutos, todos/as pudessem discutir em uma boa roda de conversa a partir da leitura prévia do texto proposto, o capítulo primeiro: “uma aventura intelectual” (RANCIÈRE, 2017, p. 17-38). Como pesquisadores dos signos contidos em *O mestre ignorante*, entendemos esse pedido como um movimento para uma autonomia no plano da ação educativa-filosófica proposta. Decerto que prontamente acatamos a sugestão – devemos estabelecer o princípio hipotético da igualdade de inteligência e estimular a aparição da potência emancipadora em cada ser humano (RANCIÈRE, 2017). Contudo, estabelecemos a regra de respeito à ordem de fala: quando um/a dos/as participantes estivesse falando os/as demais deveriam permanecer em silêncio e, caso quisessem tecer algum comentário, deveriam fazer inscrição.

Iniciamos a discussão com a questão-problema levantada no primeiro encontro, “como tornar-se emancipado?”. O começo foi difícil e lento, pois eles/as não estavam acostumados a ter tanta liberdade de fala em sala de aula. De fato, estavam aflitos/as e, em boa parte do tempo, desconfortáveis com aquela nova situação, na qual se encontravam inseridos/as. Percebemos que as vontades estavam distraídas, existia receio de errar, não havia atenção no encontro. Desta forma, não estavam buscando compreender os signos daquele momento (RANCIÈRE, 2017). Porém, com os nossos estímulos a favor da liberdade e valorização da fala individual, gradualmente eles/as foram se acostumando e, de forma particular, decifrando a língua da obra *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017). Ligaram as descobertas que fizeram no texto aos seus saberes e a experiência pôde ter início.

Seguindo as indicações de *O mestre ignorante* (2017), a princípio, como pesquisadores participantes da ação educativa-filosófica, nos colocamos como seres razoáveis ocupantes de um mundo da “desrazão” (RANCIÈRE, 2017) e procuramos a todo instante incentivar a participação ativa, a pesquisa árdua e a manifestação de seus pensamentos. A estratégia foi sempre propor novas questões a partir da questão-problema inicial e, a todo instante, fazer ligações com o cotidiano de significados deles/as. Para começar, assim como Jacotot em suas experiências educacionais, tentamos não balizar o caminho com as nossas explicações – confessamos que não foi fácil permanecer sem tentar responder as perguntas

lançadas; como dito anteriormente, quebrar essa lógica da explicação é tarefa árdua. Partindo da questão-problema, pedimos que relatassem o que tinham lido e compreendido dos signos do *Mestre ignorante*. Decerto, tentamos estimular as vontades distraídas de nossos participantes. Como colocado em Rancière (2017), ligamos a vontade de nossos participantes à nossa vontade. De fato, obtivemos êxito e os partícipes da ação educativa-filosófica começaram a colocar mais “atenção” no percurso da experiência. Dois temas não saíram da pauta do encontro: o conceito de emancipação e a diferença entre o mestre explicador e o mestre que ignora.

No decorrer do diálogo, surgiram algumas afirmações, como por exemplo: “a emancipação nada mais é que liberdade” (Est. A4, APÊNDICE AK, p. 214). Sabemos que não representa diretamente a resposta à pergunta “O que é a emancipação?”, mas, de certa forma, é uma resposta que conduz ao entendimento da palavra “emancipação” a partir da interação que eles/as tiveram com a obra. Um dos princípios fundantes do Ensino Universal é que todos/as possuem a mesma potência intelectual, portanto, qualquer um pode, por força de sua própria vontade, desvendar os segredos do mundo dos signos (RANCIÈRE, 2017). Nesse caso em específico, verificamos que existiu o elemento da busca por parte do Est. A4, pois tentou, à sua maneira, decifrar/lê os signos da inteligência da coisa comum em questão, *O mestre ignorante*.

Os/as alunos/as estavam tão acostumados a ouvir as explicações dos/as professores/as e ter de imediato as respostas prontas e em definitivo às suas perguntas que, em boa parte do tempo, permaneceram em estado de constante tensão e ansiedade para descobrir ou pelo menos tentar, por força de sua própria vontade, buscar as resoluções das perguntas feitas. A discussão exigia uma dose extra de ânimo, destarte, procuramos manter o estímulo/impulso das vontades distraídas reformulando a questão, então, reorientamos a pergunta para “o que seria um indivíduo emancipado?”.

Funcionou e, entre algumas idas e vindas nos diálogos acalorados, mas de boa interação entre os/as participantes do grupo, surgiu outra colocação muito pertinente e de forte aceitação por parte de todos/as os/as presentes. Para esse/a aluno/a, o indivíduo emancipado é aquele que consegue pensar “[...] com clareza, tomar suas próprias decisões e acredita em suas capacidades” (Est. A3, APÊNDICE AK, p. 217). Uma afirmação simples, clara e própria de seu/sua autor/a, proveniente de uma leitura singular e sem intermediários das ideias de *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017).

Visualizamos, nessa afirmação, o elemento da “atenção” no que tange à capacidade da nossa participante em perceber, compreender e, não menos importante, relacionar os signos que carrega consigo com os que se apresentam à sua frente no mundo, em especial, na ação educativa-filosófica em andamento. O fator da busca também está presente quando a mesma deixa evidente que se ligou à inteligência do livro, à sua maneira, sem intermediários, e fez sua própria interpretação dos signos lá contidos. No que diz respeito à vontade, constatamos sua presença no instante em que a participante faz o movimento intelectual de tentar entender a inteligência do livro. Nesse sentido, a vontade como motor da inteligência produz a força necessária para que o ser humano possa buscar por si mesmo decifrar os códigos humanos que se apresentam a todo instante no mundo (RANCIÈRE, 2019). Em todos os encontros, o diagnóstico avaliativo foi fruto de nossas observações não tão somente dos diálogos, mas, em especial, da recorrente consulta feita pelos participantes em suas anotações particulares para embasar suas falas. De fato, esses rascunhos demonstram em matéria a pesquisa feita para entender os signos de *O Mestre Ignorante* (2017).

Em seguida, o diálogo enveredou para a distinção entre um mestre explicador e um mestre ignorante. Alguns/as participantes acreditavam no papel positivo do mestre explicador para a educação, totalmente pertinente em um ambiente sócio cultural marcado pelo conceito da explicação para a transmissão de conhecimento.

O Est. A5 (APÊNDICE AK, p. 218) considera: “[...] o professor [...] passa o seu conhecimento para os alunos, [...] passa o que ele mesmo aprendeu [...] e cada um vai aprendendo o que na verdade eles querem aprender”.

Até pouco tempo essa era uma verdade incontestável e, claro, não podemos negar sua importância para a construção de nossa sociedade, mas podemos e devemos, a partir de *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017), pensar outras possibilidades para o papel do/a mestre/a no ensino-aprendizado na disciplina de Filosofia.

Para tanto, em oposição evidente à afirmação anterior, outro/a aluno/a diz: “[...] acho que o mestre explicador limita você a ter determinado conhecimento [...] já o mestre ignorante não” (Est. A3, APÊNDICE AK, p. 218). Perguntamos a este/a mesmo/a aluno/a como acontecia esta restrição de conhecimento, em resposta diz: “[...] do próprio conhecimento dele” (Est. A3, APÊNDICE AK, p. 218). Não estamos aqui para atestar quem compreendeu melhor o texto ou aquele/a que melhor explanou

o seu ponto de vista, não é isso. Estamos verificando a intensidade da procura, a vontade de tentar decifrar cada signo sozinho, a atenção colocada em cada atividade e a constante busca feita por cada um na experiência com *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017).

Na qualidade de pesquisadores dos preceitos emancipatórios de *O mestre ignorante*, identificamos que o Est. A3 manteve-se atento à discussão, a todos os signos que emanavam de seus pares e buscou, individualmente, em meio ao encontro, formular sua concepção acerca do personagem professor/a e sua atuação no ensino-aprendizagem. Verificamos também a forte presença do fator da vontade nesse/a participante, pois mobilizou sua inteligência com o objetivo de tentar desvendar a diferença entre um professor explicador e um professor emancipador.

O que podemos dizer deste segundo encontro é que foi bem satisfatório, pois percebemos que todos/as fizeram as leituras e todos/as participaram com vigor da experiência, foi um bom início. Ao final, reafirmamos o texto que seria trabalhado no terceiro encontro: “A razão dos iguais” (RANCIÈRE, 2017, p. 71-86), e sua referida questão-problema “todos os homens são iguais em inteligência?”.

Um aspecto metodológico que deve ser exposto é o fato de que sempre após a saída dos participantes da pesquisa, em todos os encontros, ficamos na sala para organizar as nossas anotações, transcrever algumas falas que achamos pertinentes e preencher a ficha avaliativa (APÊNDICE E, p. 170) com os dados computados no decorrer de cada encontro. Acreditamos que a melhor forma de construir uma boa narrativa de toda a experiência vivida é captar e estruturar o mais rápido possível todo o conhecimento adquirido.

#### **4.2.4 Terceiro encontro**

O terceiro encontro ocorreu no dia 14 de novembro de 2019, na sala de vídeo da escola, das 15h20min às 17h. Neste encontro, estiveram presentes 7 (sete) participantes, os/as três que faltaram justificaram as ausências (problemas de saúde e afazeres domésticos).

Mantivemos a dinâmica da roda de conversa proposta no segundo encontro; em nossa opinião foi uma boa sugestão, pois viabilizou o rápido entrosamento de todos/as os/as voluntários/as da experiência. O texto usado foi parte do capítulo terceiro: “A razão dos iguais” (RANCIÈRE, 2017, p. 71-86). A questão-problema

formulada para embasar as discussões foi “todos os homens são iguais em inteligência?”. Como forma de estimular a discussão questionamos em alto e bom som se realmente todos os homens são iguais em inteligência? Foi instantâneo, a maioria quis falar e colocar sua opinião para os demais.

De pronto, surgiu uma discussão acerca da “igualdade de inteligência” e um/a dos/as participantes disse:

[...] todos nós temos a mesma capacidade, mas aí tem a questão do esforço, e como você já falou bem, a inteligência é uma questão de ter mais conhecimento de determinada área ou não, entendeu? E eu tenho aquele pensamento que você pode ser inteligente... conhecer mais sobre alguma coisa da área, mas não entender as mesmas coisas de outra área. Por isso que eu não gosto de dizer que uma pessoa é mais inteligente que a outra. (Est. A3, APÊNDICE AL, p. 220).

Afirmção rapidamente rebatida:

Eu mudei o pensamento que tive. Eu falei que inteligência era juntar experiência. Aí comecei a pensar a partir da última aula, e tipo, eu sou mais inteligente sobre mim, ninguém é mais inteligente sobre mim do que eu, porque eu sei sobre tudo sobre mim. Quando eu li esse último capítulo (*sic.*) agora, eu comecei a pensar aqui, pelo que diz, nem todos são iguais na inteligência, porque tem gente que tem a genética para ser mais inteligente e o exemplo que tem é: dois irmãos que podem ser criados na mesma escola, com a mesma sociedade, os mesmos direitos, e mesmas opções nas coisas e um ainda pode ser mais bem sucedido que o outro. (Est. A9, APÊNDICE AL, p. 220).

Na afirmação do Est. A3, percebemos sua vontade de desvendar/adivinhar a inteligência do texto em questão e comunicar sua descoberta mesmo que provisória para os demais. Identificamos o elemento da busca em sua fala no instante em que tenta decodificar sem intermediários a questão colocada. Com relação à atenção empregada no percurso, pode ser caracterizada como em processo de percepção/compreensão dos signos que se apresentaram até então (RANCIÈRE, 2017). Dizemos isso porque, ao final do encontro, sua percepção acerca desse tema mudou novamente. Como dito antes, não estamos avaliando o resultado, mas a ação de tentar solucionar, o movimento da inteligência que se reconhece como igual às outras (RANCIÈRE, 2017). De fato, é muito difícil se distanciar das amarras do sistema explicador em tão pouco tempo e, talvez, ter um olhar de ser humano razoável em um mundo da desrazão (RANCIÈRE, 2017).



Por sua vez, o Est. A9, para embasar o seu comentário, citou a história dos dois irmãos criados da mesma maneira, nas mesmas condições e ao crescerem um teve sucesso e o outro não. Segundo ele/a, o rapaz de sucesso é geneticamente mais inteligente do que o outro. No caso desse estudante, existe o desejo de busca para encontrar a resposta à pergunta; também observamos que sua vontade impulsiona sua inteligência, mas é, de fato, no quesito atenção que o participante se destaca. Não estamos dizendo que tenha encontrado a solução para a pergunta, não é isso. Seu destaque está em conseguir ter a atenção necessária para associar os seus signos com os signos que foram apresentados a ele/a – as aprendizagens mais significativas que um ser humano tem em sua infância se dá através da observação, comparação e repetições sucessivas (RANCIÈRE, 2017). Não estamos verificando o resultado, mas, simplesmente, o caminho/ação/atitude que está sendo feito para conseguir decifrar individualmente os signos que se manifestam a todo instante.

Não demora muito para ser contestado da relevância de sua afirmação e dizem que, na verdade, depende muito mais do esforço e da dedicação que cada um coloca em tudo que se propõe a fazer do que simplesmente acreditar que é algo proveniente da genética. “Eu atribuo isso aí ao esforço, porque todos eles têm as mesmas oportunidades e recursos, vai depender deles corre atrás” (Est. A3, APÊNDICE AL, p. 210).

Ainda reforçam que o esforço deveria ser atrelado a uma permanente atenção em todos os passos no caminhar da vida: “[...] as pessoas possuem a mesma capacidade de inteligência, mas não a mesma dedicação. Eu acho que se uma pessoa quer se dedicar, se ela tiver dedicada ela vai se sair melhor na vida.” (Est. A4, APÊNDICE AL, p. 220). Os Est. A3 e A4 em suas colocações retratam bem o nível de desenvolvimento dos participantes no que se refere à crescente capacidade de decifrarem sozinhos a inteligência do texto usado na pesquisa.

Esforço e dedicação foram as palavras de ordem utilizadas nesse terceiro encontro pelos/as participantes, até chegarem ao elemento da vontade de cada um/a de tentar descobrir os segredos das coisas do mundo. Devemos ressaltar que para chegar a essas afirmações foi preciso que o professor-pesquisador, sempre que necessário, fizesse pequenos questionamentos acerca da ligação dos signos contidos em *O mestre ignorante* com os signos do cotidiano particular deles/as. Essa ação surtiu efeito positivo e conseguimos boas interações nas discussões.

O interessante desta experiência é, de fato, verificar que a cada encontro está ocorrendo uma evolução do quesito autonomia na relação, sem intermediários, que os/as nossos/as jovens participantes estão conseguindo com a interpretação singular de *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017). Aos poucos eles/as estão conseguindo associar a inteligência do texto às suas vidas. Não é um trabalho rápido, não acontece do dia para a noite, mas com tempo e uma boa dose de paciência a atividade produz bons frutos.

Ao final, reafirmamos o texto que seria trabalhado no quarto encontro “A sociedade do desprezo” (RANCIÈRE, 2017, p. 109-119) e sua referida questão-problema “o que não devemos desprezar?”. Não fugindo à nossa rotina na experiência educacional, ficamos após o encontro para ordenar as nossas anotações e preencher a ficha de avaliação de cada um de nossos participantes.

#### 4.2.5 Quarto encontro

O quarto encontro ocorreu no dia 19 de novembro de 2019, na sala de vídeo da escola, das 15h20min às 17h. Neste encontro, todos/as os/as participantes estiveram presentes. O texto trabalhado foi “A sociedade do desprezo” (RANCIÈRE, 2017, p. 109-119) e a questão-problema feita para dar início ao debate foi “o que não devemos desprezar?”.

Novamente nos utilizamos de uma dose de entusiasmo para fazer essa pergunta aos participantes e, prontamente, se iniciou a discussão. “Eu acho que a inteligência do outro [...]” (Est. A8, APÊNDICE AM, p.227), essa foi a resposta à pergunta feita e que incentivou todos/as a darem sua opinião sobre o assunto. Nesse encontro em particular, acreditamos que os/as participantes estão mais atentos/as ao corpo do texto, na inteligência da obra. Houve uma maior e melhor interação entre as palavras do livro e a vida deles/as. Inclusive, algo que nos chamou a atenção de imediato foi a conexão que fizeram de outros trechos do livro, trabalhados em encontros anteriores, com o capítulo daquele encontro.

Vejamos o que o/a participante diz para acompanhar a resposta dada:

Acho que isso tem a ver com o primeiro capítulo da semana retrasada que tem a questão da desigualdade, [...] a gente tem a tendência a se sentir superior ao outro e tenta deixar, ao máximo, essa pessoa pra baixo [...] (Est. A9, APÊNDICE AM, p. 227).

O Est. A9, em sua fala, desenvolve bem os três elementos que utilizamos para nortear o nosso processo de avaliação em nossa ação educativa-filosófica baseada nos signos “igualdade de inteligência” e “emancipação intelectual”, presentes em *O mestre ignorante*. Ele/a tem a atenção necessária para compreender que existe uma íntima ligação de completude entre os signos que acaba de ter contato e os de encontros anteriores e, talvez, perceber alguma ligação com as suas leituras mais particulares, de seu cotidiano de vida; esse movimento de ligação e, inevitavelmente, de comparação nos diz que está havendo uma atitude de contra-tradução dos signos que se apresentam à sua frente, desta forma, existe uma ação de busca por compreender os signos. Por sua vez, quando direcionamos o olhar para o elemento da vontade percebemos que além de impulsionar sua inteligência a tentar descobrir os signos do texto em questão sem intermediários tenta concomitantemente adivinhar e comunicar esses mesmos signos que está a decifrar (RANCIÈRE, 2017). Após essa colocação, como em um só coro todos/as estavam concordando que existe igualdade na capacidade de aprender, que todos/as podem encontrar o caminho do conhecimento por força de seu empenho.

Para provocar a continuidade da discussão, questionamos: quer dizer que podemos aprender música e ser como Mozart um dia foi? Como resposta: “[...] a gente tem a mesma capacidade de aprender, mas de maneira diferente. Então pode ser que não aprenda igual a Mozart, igual a você” (Est. A9, APÊNDICE AM, p. 228). Podemos deduzir que certamente aprenderam alguma coisa sobre música. Segundo Rancière (2017), em uma pesquisa, geralmente, você pode não encontrar o que procura, mas certamente encontrará alguma coisa. Trago aqui o comentário do Est. A9 por entender que essa fala retrata bem o desenvolvimento da capacidade de busca através da pesquisa individual dos participantes.

Percebemos que a cada encontro os/as participantes demonstram mais vontade de compreender cada linha, cada palavra de *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017), apesar do pouco espaço de tempo entre as reuniões e o grande número de atividades extra sala que eles/as devem se fazer presentes no cotidiano escolar, mesmo assim, constatamos que estão buscando construir, cada um à sua maneira, uma conduta de pesquisa.

Constatamos também, maior atenção nas discussões, sempre acaloradas e cada vez mais referendadas pela obra *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017) – estão citando bem mais o texto. Decerto, já se sentem à vontade com a forma como são

conduzidas as atividades nos encontros. Suas colocações já não são baseadas em “achismos” e sim fruto da apropriação que fazem de *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017) e da carga sociocultural que cada um carrega – a história particular deles/as. Não podemos esquecer que esse aprofundamento nas leituras, essa pesquisa, produz anotações que proporciona sustentação às colocações e, sem dúvida, nos fornece dados/indícios materiais para a nossa avaliação da ação/atitude filosófica dos participantes.

Ao final, reafirmamos o texto que seria trabalhado no quinto encontro: “o emancipador e suas imitações” (RANCIÈRE, 2017, p. 141-169). A partir da questão-problema: “podemos institucionalizar o Ensino Universal?”. E, sem hesitar, após a saída dos participantes organizamos as nossas anotações e preenchemos a ficha de avaliação de cada estudante.

#### **4.2.6 Quinto encontro**

O quinto encontro ocorreu no dia 22 de novembro de 2019, na sala de vídeo, das 15h20min às 17h. Nesse encontro, sete participantes estiveram presentes. O texto trabalhado foi “o emancipador e suas imitações” (RANCIÈRE, 2017, p. 141-169). A questão-problema usada para iniciar a discussão foi: “podemos institucionalizar o Ensino Universal?”.

Logo de início, o Est. A2 (APÊNDICE AN, p. 230) questionou dizendo: “Só o Estado? A família não é uma instituição?”. A partir daí surgiu uma ótima discussão sobre a concepção da família na sociedade e se ela não poderia utilizar, segundo eles/as, o Ensino Universal para emancipar os/as componentes. A discussão durou por grande parte do tempo disponível para o encontro e não obtivemos uma resposta clara e unânime a respeito desta questão. Nessa colocação do Est. A2, que abre margem para discutir o ambiente de atuação do Ensino Universal, se traduz um bom exemplo para ser apresentado. Quando o estudante questiona a concepção da família, reorienta e assemelha/compara esse entendimento de signo a outros signos que se apresentam no mundo e está, inevitavelmente, produzindo uma ação/atitude em prol de sua “emancipação intelectual”. Em nossa avaliação, verificamos o elemento da atenção fortemente presente no discurso quando o Est. A2 percebe e compreende a importância de relacionar a concepção de instituição ao signo de família, causando, assim, a reflexão sobre o lugar de atuação do Ensino Universal.

Constatamos o caminhar da busca no momento em que trabalha para desvendar os signos sem intermediários explicadores. Por fim, percebemos a presença da vontade no instante em que comunica a descoberta/leitura dos signos, feita por sua inteligência, a outras inteligências.

Devemos novamente dizer que não é o intuito desta pesquisa transcrever todos os acontecimentos em cada um dos encontros e sim relatar e analisar, a partir dos conceitos de “igualdade de inteligência” e “emancipação intelectual”, presentes em *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017), os aspectos mais interessantes dos encontros. E, nesse ambiente, aplicar a avaliação que verifica a ocorrência dos elementos da “atenção”, “busca” e “vontade”. Retornando ao nosso caso, o que chamou nossa atenção foi a habilidade do/a participante de colocar uma questão tão importante e pertinente para a discussão. Inclusive, que não obteve resposta direta e provocou novos questionamentos. O que demonstra o desenvolvimento da atenção, um dos focos desta pesquisa, em relacionar os signos da obra em discussão com alguns aspectos da vida cotidiana e formular novas indagações – ele/a estava construindo o seu filosofar.

Cerletti (2009, p. 81) afirma que:

O objetivo final de todo professor de Filosofia deverá ser fazer de seus alunos, em alguma medida, filósofos. Em virtude disso, deverá tentar promover neles uma atitude filosófica, já que será ela que, eventualmente, dará lugar ao desejo de filosofar.

Acima de qualquer boa citação ou colocação bem feita nos encontros, o que procuramos é, sem dúvida, indícios de uma mudança de comportamento, uma ação diferente, uma atitude que indique que o/a estudante pesquisado/a iniciou o processo de busca constante por tentar entender/compreender as coisas do mundo a partir de sua própria visão. Talvez, que tenha iniciado o caminho para se tornar um ser humano “razoável” (RANCIÈRE, 2017). O que verificamos nestes últimos encontros foi realmente alguns passos positivos em direção para este caminho – são mínimos e até pouco visíveis sim, mas estão presentes.

Ao final, reiteramos que no último encontro seria aplicado um questionário socioeconômico (APÊNDICE A, p. 166) e um questionário com uma pergunta aberta (APÊNDICE D, p. 169). Em seguida, faríamos uma roda de conversa avaliativa com todos/as os/as participantes (alunos/as e o professor pesquisador), avaliando a

experiência, a turma, o professor pesquisador e a pesquisa. Após a saída dos participantes, como de costume, organizamos as nossas anotações e preenchemos as fichas de avaliação de cada participante.

#### 4.2.7 Sexto encontro

O sexto encontro, dedicado a avaliar o impacto da ação educativo-filosófica, ocorreu no dia 26 de novembro de 2019, na sala de vídeo, das 15h20min às 18h. Nesse encontro, todos/as os/as participantes estiveram presentes. Aplicamos no sexto encontro um questionário socioeconômico (APÊNDICE A, p. 166) cujo intuito era construir o perfil dos/as participantes. Em seguida, aplicamos um questionário simples com uma pergunta aberta (APÊNDICE D, p. 169), o objetivo foi colher uma narrativa acerca do impacto da experiência para os/as nossos/as participantes, quais foram as maiores dificuldades e as aprendizagens mais significativas no percurso da ação educativo-filosófica.

A dedicação em responder aos dois instrumentos foi tamanha que decidimos retirar a roda de conversa avaliativa que se seguiria logo após – inclusive, porque todo o tempo reservado para o encontro foi utilizado para responder os questionários. Por fim, agradecemos a dedicação e o compromisso de todos/as no desenvolvimento das atividades e, agendamos as entrevistas individuais de acordo com a disponibilidade de cada um/a.

Encontramos seis pontos positivos/significantes e convergentes nos relatos de nossos/as participantes. O primeiro diz respeito ao valor dado à ação educativo-filosófica; todos/as os/as participantes disseram que foi importante, pois foi diferente das demais metodologias e, de forma singular, representou mudanças de pensamento, ou pelo menos, uma reflexão acerca do nosso sistema de ensino:

A pesquisa me chamou atenção por se tratar da forma de aprendizagem, os encontros eram divertidos e instigantes, com todos os questionamentos que nos fazíamos sobre as hierarquias sociais da educação. Cada encontro mudava a minha concepção sobre os professores e alunos, sobre a forma como eram retratadas as inteligências e como eu as interpretava, até que eu ouvi o que meus colegas de pesquisa haviam compreendido. A forma que fizemos nossas descobertas intelectuais foi simples e maravilhosa, ao mesmo tempo, simplesmente compartilhando nosso entendimentos (*sic.*). (Est. A3, APÊNDICE S, p. 184).

O segundo ponto faz referência à “igualdade de inteligência”, a maioria dos/as nossos/as participantes relataram que este foi um dos aspectos mais interessantes da experiência. Todos/as possuem a mesma capacidade intelectual e o que difere cada ser humano é a vontade individual colocada na atividade de solucionar as questões que se apresentam na vida (RANCIÈRE, 2017).

Ler o livro me fez voltar para minha infância, o tempo que eu questionava sobre tudo inclusive sobre as cores, eu me perguntava o porquê que as cores têm esse nome e quem disse que algo era amarelo ou azul? Eu fazia várias perguntas sobre qualquer coisa, o porquê, quem disse? Para um adulto questiona-se (*sic.*) sobre essas coisas é visto como tolice por alguns. Quando eu cresci parei de me questionar sobre várias coisas e tomei como verdade absoluta tudo aquilo que me falavam, na minha cabeça o professor era alguém superior aos alunos em questão de inteligência e que desde da infância era necessário um mestre explicador. Mas o livro logo no início me mostrou que eu posso pegar um livro, entender por si só em meio do meu raciocínio (Est. A7, APÊNDICE W, p. 189).

Outro elemento muito comentado foi a concepção e a diferença entre o Mestre explicador e o Mestre ignorante. Segundo os/as nossos/as participantes, houve uma grande mudança de entendimento sobre estes/as dois personagens.

Outro ponto bem interessante sobre os encontros foi a dinâmica que ficou totalmente livre para o grupo escolher, assim nos deixando ainda mais a (*sic.*) vontade para discutir sobre o livro. Eu acho que para mim foram encontros bem produtivos e que me deram uma nova maneira de ver o mundo, algo que me chocou muito foi perceber que um mestre explicador pode ser alguém não tão produtivo na minha formação, e que um mestre ignorante pode me dar um auxílio (*sic.*) mesmo que indiretamente para minha construção pessoal. (Est. A9, APÊNDICE Y, p.191).

Essa resposta nos coloca a pensar se os participantes da pesquisa teriam chegado à essa conclusão se tivéssemos usado outra obra que não *O mestre ignorante*? Certamente, que não chegariam às mesmas conclusões que chegaram, mas, de certo, encontrariam alguma conclusão. Segundo Rancière (2017), raramente alguém que procura algo acha especificamente o que procura, mas, sem dúvida alguma, achará alguma coisa. O quarto ponto de convergência entre os relatos foi a crítica à ordem explicadora, para alguns/as foi extremamente perturbante pensar que a explicação pode limitar/aprisionar os indivíduos ao invés de ensiná-los.

A pesquisa de certa forma nos fez pensar fora da jaula, pensarmos como mentes independentes, sem que um mestre explicador tenha que nós dizer, de certa forma, foi como uma crítica, como eu usava minha vontade, se eu não tivesse entrado e fizesse parte da pesquisa, talvez continuaria como um robô, veria, faria, mas não questionaria, e me mostrou de uma certa forma o que eu precisava fazer para melhorar, para evoluir a forma que imagino e penso. (Est. A6, APÊNDICE V, p. 188).

O quinto ponto colocado como positivo na experiência foram os debates, as discussões, as conversas que proporcionaram, segundo eles/as, uma melhor aprendizagem do livro *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017).

Foi interessante, porque os debates que eram feitos em cada encontro foi (*sic.*) muito importante para estabelecer um laço entre os participantes e, principalmente, despertar as diversas opiniões e entendimentos sobre o livro *O Mestre Ignorante* de Jacques Rancière (Est. A2, APÊNDICE R, p. 183).

O último ponto diz respeito ao caráter da “emancipação intelectual”. Todos/as acreditam que houve uma mudança substancial na forma que eles/as percebem as suas capacidades. Hoje, acreditam que carregam um enorme potencial para aprender o que quiserem, por força de sua própria iniciativa e de constância na pesquisa: “Quem abandona as engrenagens da máquina social, tem a sorte de fazer circular a energia elétrica da emancipação” (RANCIÈRE, 2017, p. 150-151).

O mestre ignorante’ fez minha mente dar voltas, porém com os debates foi como se todas as dúvidas se esclarecessem. Mas tudo isso foi para, que de certo modo, nos emancipássemos. A emancipação quer dizer um ser independente, mas para se ter a emancipação intelectual, percebi que preciso de algo que achava não importar, a minha capacidade, ter confiança em mim, buscar mais pelo conhecimento, por mais difícil que possa parecer, por mais medo que eu possa ter de explorar um universo verdadeiro, aquele que está em minha mente e que muitas vezes me limita a explorar. (Est. A3, APÊNDICE S, p. 184).

Para os/as nossos/as participantes, houveram três momentos que, para alguns/as, podem ser entendidos como situações difíceis e, para outros/as, como um ponto negativo. As/os estudantes relataram dificuldades com a leitura do texto por conter termos desconhecidos. Essa dificuldade era fortemente relatada nos encontros e, em meio aos diálogos que se seguiam a partir desse problema, sempre surgia relatos que diziam ter encontrado a saída para tal situação lendo mais vezes o mesmo texto e pesquisando as palavras/termos desconhecidos em dicionários físicos/internet.



Acreditamos que essa situação indica bem o movimento de pesquisa feito em prol de decodificar os signos do mundo e, sem dúvida, podemos identificar os três elementos avaliativos: “atenção”, “busca” e “vontade”. Verificamos o elemento da atenção no instante em que o participante compreende a necessidade de investigar o que a palavra/termo representa para o real entendimento daquela passagem e as possíveis relações que podem ser feitas a partir deste entendimento; a busca se caracteriza na ação de contra-tradução dos signos do texto que é feita de forma constante e individual pelo participante e, por fim, existe a vontade como o motor da inteligência que tenta, simultaneamente, adivinhar e comunicar os signos já interpretados sem mestres explicadores (RANCIÈRE, 2017).

Outras situações relatadas foram: os poucos encontros e local inadequado para os encontros. De fato, o espaço disponibilizado pela escola nem sempre estava à disposição do grupo; o ambiente não era amplo nem climatizado e não havia material didático à disposição. Certamente, esses são problemas de cunho estrutural pelos quais passam a maioria das nossas escolas públicas. Aqui nos cabe apenas relatar e externar a nossa indignação por verificar que as mudanças na leis que regem a educação não se refletem no investimento necessário em espaços adequados para que o tempo-espaço escolar possa, de fato, ser um tempo-espaço livre para a aprendizagem.

#### 4.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A AÇÃO EDUCATIVO-FILOSÓFICA

Os encontros foram importantes para os/as nossos/as alunos/as e para o professor-pesquisador, principalmente porque favoreceu o acesso a novas concepções sobre o ensino-aprendizagem na disciplina de Filosofia, o que provocou mudanças na forma de perceber esse ensino; conceber os diversos agentes que lá estão (alunos/as, professor/a, gestão e família) e repensar a avaliação.

Entendemos, a partir da pesquisa, que houve uma relação de igualdade no processo de ensino-aprendizagem, portanto, ocorreu uma inversão na estrutura de ensino. Para Cerletti (2003), existe uma lógica da explicação com sua organização elaborada de cima para baixo, “educação verticalizada”. Nesse sentido, há no plano educacional uma concepção de superiores e inferiores (RANCIÈRE, 2017). O que fizemos foi tentar romper com essa organização, implantando o hipotético princípio da

igualdade de inteligência, presente em *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017), em todos os encontros.

Observamos que a maior dificuldade encontrada pelos/as alunos/as foi atribuída à leitura atípica de um texto filosófico. Segundo os depoimentos, não havia o costume de ler obras tão complexas, contudo, dificuldade prontamente combatida por meio da pesquisa árdua dos/as alunos/as. Os participantes impuseram grande atenção na busca incessante em compreender os signos das palavras através da consulta em outras fontes como dicionários e, necessariamente, a vontade de comunicar sua reescrita já traduzida aos outros participantes (RANCIÈRE, 2017).

Essa pesquisa por parte das/dos participantes ficou materializada nos rascunhos/apontamentos que a cada encontro se tornaram mais presentes como fontes para embasar os diálogos. Também verificamos nas falas deles/as forte referência à constante pesquisa para descobrir o significado das palavras e o quanto isso foi gratificante para eles/as na reformulação de suas ideias. Como professor-pesquisador, procuramos sempre colocar novas questões-problema e incentivá-los a tentarem solucionar sozinhos. Parece-nos que a cada nova questão-problema colocada, a pesquisa ficava mais intensa. O maior problema encontrado foi resistir ao desejo de explicação, pois romper com a ordem estabelecida é sempre muito difícil e requer tempo. Destarte, o movimento em torno de construir uma pesquisa particular e aprofundada para desvendar/interpretar os signos de *O mestre ignorante* feito por cada uma/um das/dos participantes se constitui como o campo de nossa ação avaliativa. Tentamos identificar nesse processo de leitura dos signos os elementos da atenção, da busca e da vontade em cada tentativa feita por parte das/dos participantes. De fato, acreditamos que em se tratando de uma Filosofia voltada para a ação/atitude de compreender as coisas do mundo à sua medida, a avaliação que parta da análise destes elementos é, certamente, uma boa escolha.

Percebemos também que a nossa concepção de Filosofia sofreu modificações devido a maior aproximação que os/as alunos/as tiveram com uma concepção de Filosofia mais ativa e presente na vida deles/as. Na verdade, de interesse deles/as. Nesse sentido, acreditamos que a ação educativo-filosófica fez com que o ensino de Filosofia tivesse mais sentido, desta forma, deixou de ser algo distante e passou a povoar o mundo deles/as.

A relação entre o professor e aluno/a no ensino-aprendizagem da Filosofia foi modificada. Se antes tinha um professor explicador, que apresenta sua ciência e cobra

de acordo com a quantidade de conteúdo absorvido, hoje existe um professor que estabelece a “igualdade de inteligência” como princípio para início do aprender, que ao invés de explicar o que acredita ser verdade, coloca inúmeras questões e cobra com vigor que seus alunos/as “busquem” solucionar com intensidade e constância. (RANCIÈRE, 2017). Nesse sentido, sua função é reorientada para o patamar de motivador, um estimulador de vontades. É aquele que instiga e cobra uma ação mais efetiva de conhecer tudo no mundo a partir da pesquisa constante.

Na próxima subseção, teremos a análise das entrevistas com perguntas semiestruturadas (APÊNDICE B, p. 167) com cada um/a dos/as dez participantes da pesquisa.

#### 4.4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

As entrevistas ocorreram entre os dias 10 e 13/12/2019, na EECCAM, e foram marcadas individualmente, respeitando a disponibilidade de cada participante. Dividimos as entrevistas em três eixos: o primeiro dizia respeito às perguntas voltadas para identificar as percepções dos/as participantes acerca da experiência com *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017); o segundo era referente às perguntas direcionadas para verificar se os princípios da “igualdade de inteligências” e “emancipação intelectual” foram contemplados no contexto da ação educativo-filosófica, e perguntas com o intuito de analisar o instrumento “ficha avaliativa” (APÊNDICE E, p. 170) usado para verificar a ação/atitude filosófica dos/as participantes.

As primeiras perguntas diziam respeito às impressões dos/as participantes acerca da experiência com *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017). Ao perguntar se a experiência foi importante, todos/as os/as participantes responderam que sim. Percebemos indícios de uma mudança de percepção sobre o sistema de ensino-aprendizagem em diversas respostas, como por exemplo:

Sim, porque fez eu (*sic.*) perceber tudo que tem dentro de uma escola, as hierarquias presentes, a relação que os alunos têm com os professores e as relações de ensino (Est. A3, APÊNDICE AC, p. 197).

Em relação principalmente a aprender, por que eu tinha na minha cabeça que aprender necessitava de alguém e passou a ser de mim próprio. (Est. A9, APÊNDICE AI, p.209).

Sim, porque eu aprendi a vê o professor de outra forma. Não era como eu imaginava. Tipo, eu imaginava que o professor, ele (*sic.*) sabia mais que os alunos. (Est. A7, APÊNDICE AG, p.205).

A colocação do Est. A7 se manifesta como campo rico para uma análise mais aprofundada acerca da percepção que os alunos/as possuem do/a professor/a na relação de ensino-aprendizagem. De fato, a/o professor/a conhece mais signos do mundo que seu/a aluno/a, porque vêm buscando há mais tempo. Certamente, com o passar do tempo, a/o sua/seu aluna/o poderá conhecer também os signos que se apresentam no mundo. Em seguida, perguntamos, então, se esta experiência teria sido diferente das outras formas de se fazer Filosofia na Escola. Todos/as responderam que sim, e dois acrescentaram:

Eu achei que, não o livro em si, mas o modo do encontro eu achei diferente com rodas de encontros e outras coisas. [...] a gente ficou muito por igual. Todos ficaram entre iguais e podemos discutir sem ninguém se sentir maior ou menor que ninguém. (Est. A9, APÊNDICE AI, p. 209).

Foi, por que não é comum que se tenha esse tipo de pesquisa, pra que saibam qual a opinião da gente sobre o método de ensino, nem esses tipos de debates, nem sei lá uma nota baseada no que a gente conhece ou nos incentivos que eles passam pra gente, é só conteúdo e não tem essa interação. (Est. A3, APÊNDICE AC, p. 197).

Identificamos na primeira resposta que o princípio da “igualdade de inteligência” (RANCIÈRE, 2017) esteve em atividade no âmbito da ação educativo-filosófica com os/as alunos/as nos seis encontros e, por sua vez, na segunda resposta observamos indícios de uma prática, no ensino-aprendizagem em Filosofia, voltada, segundo Marçal e Tomazetti (2011), para o entendimento das subjetividades dos/as alunos/as.

Questionamos se os encontros teriam sido cansativos; a maioria afirmou que não, inclusive comentaram que “[...] foi até prazeroso”. (Est. A4, APÊNDICE AD, p. 199). Em outra fala, foi dito que “[...] os encontros foram bem dinâmicos. Divertidos, de certa forma”. (Est. A8, APÊNDICE AH, p. 207).

Contudo, alguns sentiram cansaço em relação à leitura atípica a que foram submetidos: “[...] não estava acostumada com o tipo de leitura que o livro utiliza” (Est. A2, APÊNDICE AB, p. 195). Em outra fala, acrescenta: “[...] a leitura do livro, eu achei uma dificuldade por que eu não tenho costume, não que não goste, mas eu não tenho costume de ler livro, principalmente de papel, impresso”. (Est. A9, APÊNDICE AI, p. 209).

Percebemos aqui um problema crônico da educação pública, a falta de leitura. Existe uma cultura de ler pouco. Como fala Larrosa (2002), vivemos em um tempo em que tudo é muito rápido, não paramos para aprofundar nada, por isso nada nos toca, nesse caso, deixamos de viver experiências maravilhosas com os livros.

Quando perguntamos se o que foi visto nos encontros tem algum tipo de relação com as vidas deles/as, todos disseram que sim, e dois relatos descrevem de forma direta o momento em que puderam fazer o exercício de ligação da experiência com o cotidiano deles/as.

Teve [...] impacto dentro de sala, porque durante as aulas eu me peguei pensando, será que realmente é necessário o professor estar explicando isso? (Est. A4, APÊNDICE AD, p. 199).

[...] eu passei a relacionar coisas da minha vida com coisas da pesquisa, como exemplo uma aula de projeto de vida, onde questionamos que não tínhamos aula de física o ano inteiro, e a professora sugeriu pegarmos um livro de física e estudar, na época achava que não era possível, mas depois dos encontros percebi que é sim possível, basta querer (Est. A3, APÊNDICE AC, p. 197).

Segundo Rancière (2017), em uma pesquisa não é preciso que se encontre o que estava procurando, mas, com certeza vai encontrar alguma coisa. O que é preciso que eles/as saibam, independentemente das respostas encontradas a partir de suas indagações, é que acreditem que podem conseguir, simplesmente por força da vontade que cada um emprega na busca que fizer.

Dentre os benefícios da pesquisa para os/as participantes, destacamos a mudança da forma que percebiam o ensino-aprendizagem da disciplina de Filosofia.

Foi o aprendizado, o ensino, a forma que ele critica, afirmando que é possível ensinar algo que não sabemos, e que todos podem aprender, e que ninguém é melhor que o outro (Est. A8, APÊNDICE AH, p. 207).

O maior benefício foi a possibilidade de abrir minha mente para novas maneiras de aprender, de ensinar e de não precisar depender de alguém para aprender, achei isso o mais importante (Est. A9, APÊNDICE AI, p. 209).

Perguntamos qual teria sido o maior problema ou dificuldade encontrada na experiência com *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017). Tivemos uma variedade de respostas de diferentes níveis, como por exemplo: questões que envolve problemas psicológicos, um/a dos/as participantes relatou que sofria de ansiedade: “Essa atividade me ajudou em parte a lidar com essa minha dificuldade” (Est. A6, APÊNDICE

AF, p. 203). Outro/a aluno/a comentou que sua grande dificuldade foi a reflexão acerca da utilidade do professor no processo de ensino-aprendizagem: “As questões com relação a precisar ou não de um professor para aprender algo, essa ideia ficava batendo em minha cabeça” (Est. A3, APÊNDICE AC, p. 197).

Mas, de fato, a maioria disse que a maior dificuldade da experiência está relacionada à leitura do texto, segundo eles/as, os termos são desconhecidos, o que exigiu uma gama bem maior de pesquisas: “Foi exatamente a leitura do livro, eu achei uma dificuldade por que eu não tenho costume, não que não goste, mas eu não tenho costume de ler livro, principalmente de papel, impresso.” (Est. A9, APÊNDICE AI, p. 209).

Quando perguntamos se o conceito de Filosofia teria sido modificado após os encontros, seis de nossos/as alunos/as afirmaram que sim. Identificamos que essa mudança de opinião se deve, principalmente, pelo contato com a obra *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017). Segundo os relatos, o texto trouxe novas questões sobre o ensino: “[...] eu nunca havia lido um livro de algum filósofo, sempre estudava sobre o que eles eram e nunca suas obras” (Est. A7, APÊNDICE AG, p. 205). Em outro comentário: “[...] o livro traz uma realidade diferente do que vimos na escola, no caso da emancipação intelectual” (Est. A6, APÊNDICE AF, p. 203).

Em outra resposta, ao afirmar que houve mudança no conceito Filosofia, o/a aluno/a usou o termo “atenção” presente em *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017):

Sim, e tanto que mudou de encontro a encontro, eu tinha na cabeça que a Filosofia era algo complicado, algo difícil de entender. Comecei a achar mais simples e só precisa ter atenção e também eu percebi que a filosofia é algo que acontece sempre na vida da gente, imaginava que era mais coisa da antiga, da Grécia entre outras coisas. E agora percebi que é sempre atualmente. (Est. A9, APÊNDICE AI, p. 209).

Ao perguntar se a importância do ensino de Filosofia teve modificação após a experiência com *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017), a maioria afirmou que sim. Segundo os depoimentos, a mudança se deu pontualmente no grau de importância, hoje é atribuído um valor maior à aprendizagem de Filosofia por parte deles/as.

Foi modificado, pois eu achava que a Filosofia era só a parte política e dos filósofos, mas percebi que a Filosofia é algo mais profundo, algo que dá para crescer dentro (Est. A4, APÊNDICE AD, p. 199).

As próximas três perguntas dizem respeito à postura do professor durante os seis encontros. A partir dos depoimentos colhidos, verificaremos se a conduta do professor foi condizente com a concepção filosófica presente em *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017). A primeira questão dizia respeito ao tipo de relação estabelecida entre os/as alunos/as e o professor na ação educativo-filosófica.

Segundo os/as alunos/as, existiu uma relação de “Igualdade, pois a todo momento o professor não se colocava acima dos participantes, sem explicar, tivemos que descobrir” (Est. A8, APÊNDICE AH, p. 207). Em outra resposta, comenta de forma semelhante que foi uma “[...] relação de igualdade, pois sempre estávamos conversando e discutindo os assuntos, o tempo todo ocorreu uma relação de igualdade” (Est. A9, APÊNDICE AI, p. 210). Para Rancière (2017), um dos critérios para que seja implantado o “Ensino Universal” é que todo homem e/ou mulher se compreenda igual intelectualmente a todos os outros.

A segunda pergunta relacionada à postura do professor, foi se ele teria estabelecido questões-problemas a todo tempo do percurso da experiência. Como resposta, tivemos: “sim, sempre estava fazendo perguntas para pensar e para responder” (Est. A3, APÊNDICE AC, p. 197).

Sim, quando tínhamos dúvidas em vez de responder o professor fazia perguntas, uma maneira de estimular, ajudando a tentar achar as respostas, e no final de todo encontro sempre tinha uma pergunta, um exercício para praticarmos em casa (Est. A9, APÊNDICE AI, p. 210).

A terceira pergunta relacionada à postura do professor na experiência fez referência ao quanto ele estimulava a vontade dos/as alunos/as. Com exceção de um/a dos/as alunos/as, que disse que o professor estimulou em “[...] alguns momentos, por exemplo quando estávamos perdidos” (Est. A4, APÊNDICE AD, p. 199).

Os demais afirmaram:

Todo o tempo, pois sempre tinha a relação de igualdade como também todo mundo estava querendo fazer, estudar. E também devido as perguntas no final dos encontros estimulava todos a quererem aprender (Est. A9, APÊNDICE AI, p. 210).

As duas perguntas seguintes foram direcionadas para autoavaliação por parte dos/as entrevistados/as da pesquisa. Contempla os termos da “atenção” e “busca”

presente em *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017). Questionamos sobre o quanto de atenção eles/as teriam colocado nas atividades da ação filosófico-educativa. As respostas foram diversas, pertinentes e sensatas: “Dei mais atenção aos encontros do que ao livro, mas deveria ter me aprofundado mais no livro” (Est. A2, APÊNDICE AB, p. 195). Por sua vez, em outra resposta tivemos:

Muita atenção, inicialmente não dei a devida atenção no primeiro capítulo, mas depois percebi que a minha opinião estava equivocada, achava que o mestre ignorante era algo ruim, devido à pouca atenção que tive. (Est. A3, APÊNDICE AC, p. 198).

Acerca da questão da busca por tentar entender todos os signos de *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017), entendemos que todos/as tiveram dificuldade com a leitura da obra; também é correto dizer que todos/as, à sua maneira, usaram do expediente da pesquisa para transpor as dificuldades de compreensão do texto: “[...] cheguei a ler os conceitos três, quatro, cinco vezes para entender, buscava os significados, pesquisava” (Est. A10, APÊNDICE AJ, p. 212). O que um mestre/professor deve fazer com intensidade é cobrar que seu aluno/a esteja continuamente pesquisando (RANCIÈRE, 2017).

Também demonstra que a pesquisa se torna firme quando o objeto procurado é de nosso interesse: “Procurei alguns, nem todos, só os que estavam mais relacionados com a minha vida, tipo a relação da emancipação intelectual, pais e filhos, mestre e aluno” (Est. A2, APÊNDICE AB, p. 196).

As próximas cinco perguntas procuravam verificar se o processo de avaliação aplicado na experiência estava em consonância com a concepção filosófica indicada em *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017). A primeira questão a este respeito foi se a avaliação feita concordava com a proposta de Filosofia apresentada pelo professor-pesquisador. Todos responderam que sim: “Foi concordante, pois acho que fui avaliada de forma correta, onde teve dias que não evolui tanto e outros dias mais, você me avaliou respeitando esses momentos” (Est. A7, APÊNDICE AG, p. 206).

Foi concordante, porque quando se fala em vontade, atenção e busca, é tudo que em minha opinião se enquadra na filosofia, ela nos faz pensar, e o livro trouxe muito isso (Est. A3, APÊNDICE AC, p. 198).

E, uma posição mais crítica:



Foi concordante, mas ainda acho que o ensino de Filosofia tem muito a ser modificado, a proposta ainda tem em parte coisas da outra proposta, pois não deixa de ser uma avaliação (Est. A4, APÊNDICE AD, p. 200).

O comentário do Est. A4 revela que este/a estudante ainda sente que está sendo avaliado/a. Dessa forma, embora o professor-pesquisador tenha modificado a proposta de avaliação na ação educativo-filosófica desenvolvida à luz de *O mestre ignorante*, o fato é que a/o estudante em questão percebe que se trata de alguma forma de avaliação a qual foi submetido/a. Ao afirmar que o modelo de avaliação proposto durante a intervenção “[...] não deixa de ser uma avaliação”, a/o estudante faz um movimento intelectual interessante: compara os dois modos de avaliação e conclui que, de uma forma ou de outra, foi submetido a um processo avaliativo. Caberia à/ao estudante aprofundar a sua comparação entre os dois processos e verificar em que os dois processos se equivalem e se distanciam. De qualquer modo, nesse movimento que a/o estudante faz, o professor pode verificar a capacidade de analisar, comparar e concluir, atos intelectuais que não se consegue sem atenção, busca e vontade.

Em seguida, perguntamos se a proposta aplicada na experiência com *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017) foi igual às demais formas de avaliar que são feitas no ensino de Filosofia na EECCAM. Todos/as afirmaram que é totalmente diferente:

Totalmente diferente, pois o método foi diferente, cativante, pois nós alunos, estamos bem presos a esse método maçante de sala de aula, essa experiência foi relaxante (Est. A4, APÊNDICE AD, p. 200).

Totalmente diferente, porque os métodos dos outros professores avaliarem não é assim, eles não fazem uma roda de conversa para ouvir os alunos, para tentarem entender a opinião deles (Est. A7, APÊNDICE AG, p. 206).

Totalmente diferente, porque nenhum professor chega para perguntar sobre a nossa opinião, sobre e que entendemos, geralmente só dá conteúdo e temos que aprender, pegar aquele conteúdo e fazer totalmente igual (Est. A3, APÊNDICE AC, p. 198).

Sobre o instrumento avaliativo “ficha avaliativa” (APÊNDICE E, p. 170), fizemos duas perguntas: uma sobre sua compreensão e a outra sobre sua concordância com a Filosofia aplicada na ação educativo-filosófica. Todos/as responderam que é de simples compreensão. Por sua vez, sobre a segunda questão, a maioria relatou que concordam em todos os aspectos, e apenas dois/as disseram em parte: “Sim, em

parte, porque já era um método usado, o professor incentivava a leitura, então de certa forma coincidiu com a ficha” (Est. A6, APÊNDICE AF, p. 204).

Perguntamos o que eles/as mudariam no formato da nossa proposta de avaliação. Sete de nossos/as participantes afirmaram que não mudariam nada, a estrutura de avaliação que foi feita esta boa “[...] achei interessante, um bom método de avaliação” (Est. A5, APÊNDICE AE, p. 202).

E, para três, há a necessidade de acrescentar, por um lado, “[...] mais aulas, pois o tempo foi pouco. Mais tempo mais aprendizado, uma possibilidade de evolução” (Est. A9, APÊNDICE AI, p. 211). Por outro, deveria ser adicionado “[...] um espaço para o aluno se auto avaliar (sic.), para que ele pudesse contrapor a opinião do professor e juntos chegarem num consenso na nota” (Est. A3, APÊNDICE AC, p. 198). Essa análise sobre o processo de avaliação baseado nos signos emancipatórios contidos em *O mestre ignorante* fornece um belíssimo exemplo de amadurecimento da percepção da potência intelectual da/do participante da pesquisa. Pudemos verificar a ocorrência dos três elementos avaliativos que fizemos uso em nossa ação educativa-filosófica. Decerto, quando o Est. A3 compreende a necessidade de apontar uma possível melhoria na metodologia da avaliação no ensino-aprendizagem da Filosofia, confirma que teve atenção no percurso de nossa pesquisa. Por sua vez, ao agir sem intermediários para realizar sua releitura do signo da avaliação, diz-nos que se utilizou do expediente da busca. E, por fim, quando se atreve a decodificar e anunciar mutuamente todos os signos acerca do processo de avaliação que interpretou nos encontros, utiliza-se da potência da vontade para impulsionar sua inteligência (RANCIÈRE, 2017).

Na última questão, perguntamos qual seria a função do/a professor/a no ensino de Filosofia após a experiência com *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017). Com exceção de um/a participante, que disse que a função é ensinar a partir da explicação, todos/as os/as demais revelaram que a função do/a professor/a é de motivador. Para Rancière (2017), é aquele que provoca as vontades aprisionadas a se libertarem. Ele/a seria um “[...] incentivador, acredito que os professores poderiam utilizar esse método, pois ajuda mais os jovens a interagir, a buscar mais” (Est. A6, APÊNDICE AF, p. 204). Nesse sentido, o/a professor/a teria como função “[...] estimular a vontade, a busca e mostrar para o aluno que ele tem a capacidade de aprender tudo” (Est. A8, APÊNDICE AH, p. 208).

Por fim, deixamos a palavra livre para aqueles/as que quisessem falar sobre a relevância da experiência com *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017). Dos vários relatos, escolhemos comentar sobre dois, que para nós demonstra bem o impacto da pesquisa para os/as nossos/as alunos/as. Verificamos que a “atenção” figura como elemento principal dos depoimentos e mostra que, de certa forma, a experiência vivida nos encontros com *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017) ativou um sentido importante, porém, deixado de lado por parte dos homens.

A experiência com livro ajuda a você mudar sua opinião com relação a escola, eu passei a prestar atenção nas pessoas, meio que criticando, olho para o professor e me indago, isso é explicador? O livro me ajudou a olhar para todo o sistema e ver como funciona, tendo uma percepção maior do mundo, me ajudou a ter um maior senso crítico (Est. A10, APÊNDICE AJ, p. 213).

Essa experiência me motivou a buscar mais, não me restringindo apenas ao professor. A experiência que tive foi necessária para compressão de várias partes da minha vida na qual não tinha atenção (Est. A2, APÊNDICE AB, p. 196).

Podemos perceber na ação educativa-filosofia que, menos que uma compreensão apurada das ideias contidas na obra *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017), os/as participantes conseguiram, com os encontros, apurar e expandir sua visão não só acerca da estrutura de ensino-aprendizagem da Filosofia a nível médio, como também reorientar a concepção sobre os papéis dos principais personagens da educação [professor/a e aluno/a] e, acima de tudo, possibilitou aos/às participantes da pesquisa conhecer alguns pontos de suas capacidades intelectuais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação no processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica é um desafio que tem inquietado professores/as do referido nível de ensino, como também os/as docentes responsáveis pela formação das/dos futuras/os professoras/es. A nossa pesquisa tratou de entender o processo de avaliação que é feito no Ensino de Filosofia na Escola Estadual Professora Calpúrnia Caldas de Amorim (EECCAM), na cidade de Caicó, precisamente nas turmas 2º Série A e B do turno matutino. O interesse pelo referido estudo surgiu das inquietações provindas da relação conflituosa entre os/as estudantes e as provas e exames. É interessante citarmos que a vivência do professor-pesquisador no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em 2014, na qualidade de supervisor, possibilitou o retorno às pesquisas sobre o ensino-aprendizagem da Filosofia.

A experiência formativa e formadora no PIBID permitiu colocar questões acerca do modo de “ser” e “fazer” em sala de aula e, conseqüentemente, o estímulo para uma reorientação no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Filosofia. A nossa experiência no magistério público mostrou que os resultados obtidos nas avaliações não refletiam a realidade vivenciada em sala, desta forma, uma reflexão da nossa ação docente que possibilitasse uma reorientação da nossa prática em sala de aula se constituía como ação inadiável. A questão que nasceu dessa vivência educacional e nos acompanha até então é: como poderíamos avaliar filosoficamente o/a aluno/a secundarista? O que, inevitavelmente, leva a uma outra questão: o que seria uma avaliação filosófica? São questões complexas que nos inquietava, e percebíamos a necessidade de uma investigação teórico-metodológica necessária para suscitar uma resposta que contribuísse com as discussões sobre a avaliação em Filosofia no Ensino Médio.

Com essas questões em mente, ingressamos no Mestrado Profissional em Filosofia-PROF-FILO e no qual tivemos a oportunidade de conhecer a história da vida do educador Jacotot narrada em *O mestre ignorante* de Jacques Rancière. Depois de uma experiência pedagógica nos Países Baixos, o mesmo aprendeu que era possível partir do princípio hipotético da “igualdade das inteligências” e da necessidade da “emancipação intelectual” para todos/as os/as que não conseguem perceber suas potencialidades individuais. Por isso, compreendemos que seria essa experiência pedagógica que deveríamos seguir em nossa ação educacional. Nossa aposta teve

êxito e a experiência do professor Jacotot nos possibilitou reorientar a nossa concepção de Filosofia e, conseqüentemente, as nossas posições acerca da avaliação no componente curricular de Filosofia no Ensino Médio público. Dessa forma, tomamos como o nosso objetivo geral analisar e aprender, a partir dos signos “igualdade” e “emancipação intelectual” presentes na obra *O Mestre Ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual*, de Jacques Rancière, sobre o processo avaliativo na disciplina de Filosofia na Escola Estadual Professora Calpúrnia Caldas de Amorim (EECCAM) (Caicó-RN).

Para auxiliar na construção de nossa pesquisa, fizemos uso da modalidade científica de investigação que acreditávamos que mais se enquadrava em nossa pesquisa e que poderia ajudar a entender o processo de avaliação na disciplina de Filosofia a partir dos signos da “igualdade de inteligência” e “emancipação intelectual”, indicações de *O mestre ignorante*. Utilizou-se, assim, da pesquisa qualitativa com a abordagem pesquisa-ação, tendo em vista a própria implicação do pesquisador como docente no cenário de pesquisa, a EECCAM.

Seguindo esse trajeto, a nossa problemática foi: como podemos repensar a avaliação em Filosofia no Ensino Médio da Escola Estadual Professora Calpúrnia Caldas de Amorim (EECCAM) a partir dos signos “igualdade” e “emancipação intelectual” de *O mestre ignorante*? Nesse aspecto, o sentido da Filosofia para os/as estudantes no Ensino Médio e a identidade ou relação do/a professor/a-filósofo/a com a Filosofia são elementos fundamentais para esse entendimento.

Para tentar atingir os nossos objetivos e responder às nossas indagações procuramos, no primeiro momento, discutir sobre algumas concepções de “avaliação”. Em seguida, discutimos sobre o problema da avaliação especificamente em Filosofia e, com efeito, constatamos que a questão da avaliação em Filosofia, assim como qualquer outro problema da aprendizagem em Filosofia (metodológico ou didático) deve ser orientado pela concepção de Filosofia que o/a professor/a-filósofo/a se apropriou. Dessa forma, uma vez que decidimos trilhar o caminho de nossa docência na companhia das lições de *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017), a primeira coisa que fizemos foi reorientar a pergunta “O que é a Filosofia?” para uma questão mais específica: “O que é Filosofia pensada a partir das lições de *O mestre ignorante*? (RANCIÈRE, 2017). Entendemos que a Filosofia nessa perceptiva se caracterizava como uma atitude emancipatória, uma ação educacional que parte do princípio hipotético da “igualdade de inteligência”. Assim, nossa ação como educador foi buscar

estimular a vontade de aprender contida em cada estudante ou em cada um/a que ignora sua própria capacidade intelectual.

Portanto, essa nova posição filosófica nos conduziu a reorientar a relação de ensino-aprendizagem da Filosofia a partir de ações/atitudes cujos princípios partissem do Ensino Universal, o método de Jacotot. Dessa maneira, pensamos em oito passos para a construção de uma ação educativa-filosófica no ensino da Filosofia que respeita as indicações presentes em *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017). Nosso foco nesse instante na relação de ensino-aprendizagem foi, em especial, no aprendizado do/a estudante, a partir do método próprio do/a aluno/a. Sendo assim, elaboramos uma estrutura de avaliação em Filosofia, a partir dos elementos “vontade”, “atenção” e “busca” presentes em *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017), que verificam a atitude/ação do/a estudante perante as coisas que deseja aprender no mundo, uma avaliação que constata se a decodificação dos signos está sendo bem feita pelo/a aluno/a, se a pesquisa está acontecendo de forma ativa e contínua. Decerto, tentamos verificar e aprender com o movimento intelectual feito pelos participantes da pesquisa quando aprendiam sozinhos os signos que se colocavam no caminho deles/as.

De fato, o que fizemos foi verificar na participação das/dos estudantes a ocorrência dos elementos da “atenção”, “busca” e “vontade”, encontrados em *O mestre ignorante*. A nossa observação para a percepção dessa ação/atitude se deu nos encontros nos quais identificamos nas falas e, em especial, nos registros produzidos pelas/os participante e nas anotações que foram usadas como suporte teórico para dar sustentação às suas ideias. Nessas anotações, reconhecemos os indícios materiais da pesquisa individual sobre os temas trabalhados.

Nas entrevistas com os/as participantes ficou evidente que a ação educativa-filosófica a partir das lições de *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017) favoreceu o acesso a novas concepções de ensino-aprendizagem na disciplina de Filosofia, o que, de fato, provocou mudanças na forma de perceber esse ensino e conceber os diversos agentes que lá estão (estudantes, professor/a, gestão escolar e família). Percebemos, a partir da pesquisa, que houve um ensaio para um hipotético sentimento de igualdade e que, portanto, ocorreu uma inversão na estrutura verticalizada do processo de ensino-aprendizagem.

Entendemos como resultado que, apesar de já existir uma boa relação com as aulas de Filosofia, a ação educativo-filosófica proporcionou uma maior aproximação das/dos estudantes com a Filosofia; descobriram que a Filosofia está mais próxima

delas/es do que imaginavam a princípio. Certamente, passou a ter sentido na vida de cada uma/um. Além disso, constatamos que a cada encontro as/os estudantes construíam maior autonomia na relação, sem intermediários, com o livro *O mestre ignorante*, a coisa comum entre professor/a e estudantes. Aos poucos elas/es conseguiram associar a inteligência do texto às suas vidas. Percebemos também mudança de posicionamento, uma ação diferente, uma atitude que indicou que as/os estudantes estavam buscando constantemente aprender as coisas do mundo a partir de sua própria visão. Esse movimento intelectual demonstra que o processo de aprendizagem na disciplina de Filosofia, durante a ação educativo-filosófica, foi repensado por todas/os que fizeram parte da experiência. Ou seja, a relação existente entre o professor e estudantes no ensino-aprendizagem da Filosofia e seus papéis foram questionados.

Nessa pesquisa, aprendemos que a relação das/os estudantes com a avaliação em Filosofia foi reorganizada/melhorada, pois a maioria das/os estudantes enxergou na proposta da ação educativo-filosófica uma alternativa para diminuir, ou talvez, sanar os atritos decorrentes dos resultados não condizentes com a realidade vivenciada em sala de aula da disciplina de Filosofia e a avaliação. Nesse sentido, tal quesito sozinho já justificaria esta pesquisa e, inevitavelmente, abre terreno para futuras reflexões acerca da avaliação no ensino da Filosofia a nível médio. Também, observemos alguns entraves socioculturais e históricos que atrapalham a condução das práticas educativas e filosóficas na escola pública como por exemplo: pouco tempo para as aulas de Filosofia na grade curricular e, não menos importante, a falta de estrutura física mínima nas escolas públicas como, por exemplo, salas climatizadas que possa atender a todos os setores da educação.

Contudo, a maior dificuldade relatada pelos/as estudantes foi a da leitura de textos filosóficos. Porém, foi possível observar o movimento que as/os participantes fizeram para superar essa dificuldade: repetir a leitura do texto base três à quatro vezes e, fundamentalmente, a consulta/pesquisa em dicionários especializados ou não. O resultado dessas pesquisas apareceu nos apontamentos/rascunhos produzidos pelos estudantes e utilizados como aporte teórico no momento de fala no decorrer dos encontros.

Concluimos, portanto, retomando à questão inicial reformulada: como avaliar filosoficamente o/a aluno/a de Filosofia, ensino médio, na Escola Estadual Professora Calpúrnia Caldas de Amorim (EECCAM) a partir dos signos “igualdade de

inteligências” e “emancipação intelectual”, presentes em *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017)? Como vimos, a questão da avaliação passa pela discussão da prática docente e das suas perspectivas pedagógicas (HOFFMANN, 2009; 2010; LUCKESI, 2010; 2011) e, em particular, por se tratar do ensino de Filosofia, entendemos que as escolhas didáticas, metodológicas, os conteúdos e as abordagens avaliativas no ensino-aprendizagem da Filosofia decorrem e devem estar ligadas às possíveis e subjetivas posições filosóficas que o/a professor/a de Filosofia assume (BOAVIDA, 1996; CERLETTI, 2003; 2009; TOMAZETTI, 2014).

Portanto, nessa pesquisa, para que pudéssemos repensar a avaliação numa perspectiva também filosófica, para além de tudo que foi dito sobre avaliação nas ciências da educação, foi necessário, primeiramente, uma reorientação na nossa própria concepção de Filosofia. Assim, em segundo lugar, a partir de *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017), aprendemos que a questão da avaliação não se resume a verificar os conteúdos compreendidos, mas o quanto de “atenção”, “busca” e “vontade” cada estudante individualmente vai agenciando na sua pesquisa, no seu estudo e na sala de aula. Por isso, a lógica do processo de ensino-aprendizagem muda e o cerne da ação educativa deixa de ser aquele/a que ensina e se centra no espaço-tempo daquele/a que se propõe a aprender. Destarte, pensar em uma avaliação filosófica é, antes de tudo, imaginar e inventar uma verificação que parta e considere os signos decifrados/decodificados pelos/as estudantes e que possibilite a verificação de seu desenvolvimento no caminho de tentar ler os outros signos que se apresentam a todo instante no mundo.

Diante disso, entendemos que a utilização das lições de *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017) para tentar entender o processo de avaliação na disciplina de Filosofia no Ensino Médio se manifestou como uma boa decisão. Pois, observamos que a ação educativa-filosófica possibilitou aos/as estudantes aprender sobre a estrutura de ensino-aprendizagem da Filosofia no nível médio, sobre os papéis dos principais personagens do processo educacional, reavaliar a relação com os mecanismos da avaliação e, sem esquecer, que viabilizou aos/às participantes da pesquisa a possibilidade de perceber, cada um/a à sua medida, alguns aspectos de suas capacidades intelectuais.



## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. 4. ed. São Paulo. Martins Fontes, 2000.

ARAÚJO, Ivanilza Medeiros Oliveira Lins (Org.). **Projeto Pedagógico Pedagógico da Escola Estadual Calpúrnia Caldas de Amorim**. Caicó: EECCAM, 2019. (Em construção).

BOAVIDA, João. Por uma didática para a filosofia – análise de algumas razões. **Revista Filosófica de Coimbra**, n. 9, 1996. p. 91-110. Disponível em: <https://www.saavedrafajardo.org/Archivos/Coimbra/09/Coimbra09-04.pdf>. Acesso em: 04 maio 2020.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORBA, Francisco S. **Dicionário Unesp do português contemporâneo**. Curitiba: Piá, 2011.

BRASIL. **Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2006. 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3). ISBN 85-98171-44-1.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília: Congresso Nacional, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm). Acesso em: 04 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2012: Filosofia. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. 40 p.: il. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio>. Acesso em: 04 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Congresso Nacional, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3). Acesso em: 25 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: CNE, 2018a. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 09 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 649, de 10 de Julho de 2018**. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Brasília: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216?inheritRedirect=true>. Acesso em: 05 de ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.938, de 6 de novembro de 2019**. Institui o Programa Educação em Prática. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1.938-de-6-de-novembro-de-2019-226514499>. Acesso em: 02 jan. 2020.

BRITO, Sueny Nóbrega Soares de. **A Experiência do Pibid-Filosofia Caicó-RN na Construção de Metodologias para o Ensino de Filosofia**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Caicó, 2019.

CARVALHO, Marcelo; SANTOS, Marli dos. **O ensino de Filosofia no Brasil: três gerações**. In. CORNELLI, Gabriele (Coord.). *Filosofia: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 13-44. (Coleção Explorando o Ensino; v. 14).

CEPPAS, Filipe. Arte, educação e emancipação. **Aisthe**, v. VII, n. 11, p. 89-101, 2013.

CERLETTI, Alejandro A. La política ignorante del maestro de escuela: la lección de Rancière. **Educ. Soc.**, v. 24, n. 82, p. 299-308, abr. 2003.

CERLETTI. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

CIRINO, Maria Reilta Dantas. **Filosofia com crianças**: cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina). Rio de Janeiro: NEFI, 2016. (Coleção: Teses e Dissertações; 2).

COLÉGIO DIOCESANO SERIDOENSE. **História do Colégio**. Caicó, RN, [n. d.]. Disponível em: <http://www.cdzcaico.com.br/institucional/historia>. Acesso em: 12 out. 2019.

COTRIM, Gilberto. **História global**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

CRUZ, Crislaine Santana; BRETAS, Silvana Aparecida. O Método da Igualdade: Jacotot e a experiência do ensino universal no contexto da Revolução Francesa. *In*: Reunião Nacional da ANPEd, 38. **Anais [...]**. São Luís, MA: UFMA, out. 2017. p. 1-17. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT02\\_846.pdf](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT02_846.pdf). Acesso em: 21 jul. 2019.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** Tradução de Bento Padro Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DIAS, Marinês Barbosa de Oliveira. Avaliação em Filosofia sim! Por que não? Uma proposta para a elaboração de instrumentos avaliativos da aprendizagem de Filosofia na Educação Básica. **Revista Sul-americana de Filosofia da Educação – Resafe**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 54-63, abr. 2010.

FAGUNDES, Katherine Cortiana. **O que pode o filosofar no ensino fundamental**: caminhos para uma educação na perspectiva emancipatória. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/Araraquara. São Paulo, 2013.

GALLO, Silvio. **Para além da explicação: o professor e o aprendizado ativo da Filosofia**. *In*: KUIAVA; SANGALLI; CARBONARA (Org.). Filosofia, formação docente e cidadania. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008, p. 167-180.

GALLO, Silvio. **Ensino de filosofia**: avaliação e materiais didáticos. *In*: CORNELLI, Gabriele (Coord.). Filosofia: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 159-170. (Coleção Explorando o Ensino; v. 14).

GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar. **Crítica de alguns lugares comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio.** In: GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar. *Filosofia no Ensino Médio*. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000, p. 174-196.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santono. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

GOMES, Romeu. **Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa.** In: DESLANDES, Suely Ferreira. *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 79-108.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo de ensino-aprendizagem.** 6. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar:** respeito primeiro, educar depois. 2. ed. Porto Alegre: Meditação, 2010.

INEP. Ministério da Educação. **ENEM.** Brasília: [s.d.]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem>. Acesso em: 23 nov. 2019.

KOHAN, Walter Omar. Três lições de filosofia da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 221-228, abril 2003 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 de mar. de 2019.

KOHAN, Walter Omar. **Infância** - entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 264 p.

KOHAN, Walter Omar. **O ensino da filosofia e a questão da emancipação.** In: CORNELLI, Gabriele (Coord.). *Filosofia: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 203-212. (Coleção Explorando o Ensino; v. 14).

KOHAN, Walter Omar. **Sócrates & a educação:** o enigma da filosofia. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Pensadores & Educação).

KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor**: relatos de um viajante educador. Tradução de Hélia Freitas. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2013. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

KRASILCHIK, M. **As relações pessoais na escola e a avaliação**. In: DE CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.). Ensinar a Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média. São Paulo: Thomson Learning, Fundamental e Média. São Paulo: Thomson Learning, 2001, p. 165-175.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação** [on-line], n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 04 maio 2020.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: Escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes; João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LAVILLE, Christian. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução de Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARÇAL, Kátiuska I; TOMAZETTI, E. M. Aula de Filosofia e Avaliação. **Educação em Revista** (UNESP. Marília), v. 12, p. 97-108, 2011.

MARQUES, Ângela Cristina Salgueiro; PRADO, Marco Aurélio Máximo. O Método da Igualdade em Jacques Rancière: entre a política da experiência e a poética do conhecimento. **Revista Mídia e Cotidiano**, v. 12, n. 3, p. 7-32, dez. 2018.

MASSCHELEIN, Jan. O aluno e a infância: a propósito do pedagógico. **Educ. Soc.**, v. 24, n. 82, p. 281-288, abr. 2003.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa Social**. In: DESLANDES, Suely Ferreira. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 9-30.

PENIN, S. T. S. Sala-ambiente: invocando, convocando, provocando a aprendizagem. **Revista Ciência e Ensino**, Campinas, FE/Unicamp, n. 3, p. 20-21, dez. 1997. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4709193/mod\\_resource/content/4/Sala%20ambiente.PDF](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4709193/mod_resource/content/4/Sala%20ambiente.PDF). Acesso em: 17 abr. 2020.

RANCIÈRE, Jacques. Atualidade de O mestre ignorante. [Entrevista cedida a] VERMEREN, Patrice, CORNU, Laurence e BENVENUTO, Andrea. **Educ. Soc.**, v. 24, n. 82, p. 185-202, abr. 2003.

RANCIÈRE, Jacques. **O Espectador emancipado**. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF; Martins Fontes, 2012, p. 128.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lilian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

RANCIÈRE, Jacques. Escola, Produção e igualdade. Tradução de Aimberê Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral. **Pro-posições**, v. 29, n. 3, set./dez. 2018, p. 669-686. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v29n3/0103-7307-pp-29-3-0669.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2020.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. **Portaria-SEI Nº 356, de 08 de outubro de 2019**. Estabelece as Normas de Avaliação da Aprendizagem Escolar para a Rede Estadual de Ensino e dá outras providências. Natal, RN: SEEC, 2019. Disponível em: <http://3dirednc.blogspot.com/2019/11/portaria-sei-356-de-08102019.html>. Acesso em: 01 mar. de 2020.

RODRIGUES, Z. A. L. O ensino da Filosofia no Brasil no contexto das políticas educacionais contemporâneas em suas determinações legais e paradigmáticas. **Educar em Revista (Editora UFPR)**, n. 46, out/dez. 2012. p. 69-82.

SANTOS, José Ozildo dos. Padre João Maria: o santo potiguar (I). *In: Construindo a História* [on-line]. [S.], 09 fev. 2012. Disponível em: <http://construindoahistoriahoje.blogspot.com/search/?q=Padre+Jo%C3%A3o+Maria+Cavalcanti+de+Brito&x=3&y=3>. Acesso em: 16 nov. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Janssen Felipe da. **Avaliação educacional**: fundamentos teóricos e relação com a política educacional. AGUIAR, Márcia Angela da Silva (Org.). Seminários Regionais da ANPAE. [Recurso Eletrônico]. Recife, PE, 2018, n. 1. Tema Central: “Política, prática e gestão da educação”. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/Textos/JanssenFelipe.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2018.

SKLIAR, Carlos. Jacotot-Rancière ou a dissonância inaudita de uma pedagogia (felizmente) pessimista. **Educ. Soc.**, v. 24, n. 82, p. 229-239, abr. 2003.

STÖRIG, Hans Joachim. **História geral da filosofia**. Revisão: Edgar Orth. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TEIXEIRA NETO, José; SOUZA, José Francisco das Chagas. **O PIBID e a formação de professores** - avaliação e impactos no curso de licenciatura em filosofia (Campus Caicó-UERN). *In: ROCHA, Gabriel Kafure da. Sertão filosófico: o ser-tao vai vir-à-mar*. Olinda, PE: Livro Rápido, 2018, p. 34-48.

TOMAZETTI, Elisete M. **Formação de Professor de Filosofia para o Ensino Médio**: entre políticas e práticas, entre universidade e escola. *In: MATOS, Junot Cornélio; COSTA, Marcos Roberto Nunes. Ensino de Filosofia: questões fundamentais*. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2014, p. 31-42.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO I - SÓCIO ECONÔMICO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



#### 1 SOCIAL

Idade: \_\_\_ anos Sexo ( ) M ( ) F

Estado civil: ( ) solteiro(a) ( ) casado(a) ( ) separado(a) ( ) viúvo(a)  
( ) outro \_\_\_\_\_

Número de filhos: ( ) nenhum ( ) está gestante ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) mais de 3  
( ) Mora com os pais ( ) avós ( ) tios ( ) sozinho (a) ( ) outros \_\_\_\_\_

#### 2 PROFISSIONAL

##### JORNADA DE TRABALHO

Você possui algum emprego remunerado? ( ) Não ( ) Sim

Qual função exerce nesse emprego? \_\_\_\_\_

Carga horária semanal: \_\_\_ horas

Você participa de estágio remunerado ou não? ( ) Não ( ) Sim

Qual função exerce nesse estágio? \_\_\_\_\_

Carga horária semanal: \_\_\_ horas

Você trabalha em algum emprego não remunerado? ( ) Não ( ) Sim

Qual função exerce nesse trabalho? \_\_\_\_\_

Carga horária semanal: \_\_\_ horas

Você teve de mudar seu horário normal de aula por causa desse emprego e ou estágio?

( ) Não ( ) Sim

2.1. NÍVEL SALARIAL ( ) 1/2-1 Salário Mínimo ( ) 1-2 Salários Mínimos ( ) 2-3 Salários Mínimos ( ) 3-5 Salários Mínimos ( ) 5-10 Salários Mínimos ( ) 10-20 Salários Mínimos ( ) Mais de 20 Salários Mínimos

NÍVEL SALARIAL FAMILIAR ( ) 1/2-1 Salário Mínimo ( ) 1-2 Salários Mínimos ( ) 2-3 Salários Mínimos ( ) 3-5 Salários Mínimos ( ) 5-10 Salários Mínimos ( ) 10-20 Salários Mínimos ( ) Mais de 20 Salários Mínimos

#### 3 ESTUDO

Quanto tempo dedica aos estudos semanalmente? \_\_\_ horas

Quanto tempo dedica ao estudo dos conteúdos da disciplina Filosofia semanalmente?  
\_\_\_ horas Qual é sua reação ao saber que terá aula da disciplina de filosofia?

Muito triste	Triste	Indiferente	Feliz	Muito feliz

Comente sua resposta:



## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO II - ROTEIRO PARA ENTREVISTA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



Acerca da experiência feita com a obra *O mestre ignorante*:

- Foi importante?
- Foi diferente?
- Foi cansativa?
- Tem relação com sua vida?
- Qual foi o maior benefício?
- Qual foi o maior problema que você encontrou?

Seu conceito sobre a Filosofia mudou após os 6 (seis) encontros?

A importância do Ensino de Filosofia foi modificada após os 6 (seis) encontros?

Em sua opinião, que tipo de relação foi estabelecida entre você e o professor de Filosofia na experiência dos 6 (seis) encontros?

O professor estabeleceu questões problemas durante toda a experiência dos 6 (seis) encontros?

O professor na experiência ocorrida nos 6 (seis) encontros estimulou a vontade dos alunos em:

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> nenhum momento     | <input type="checkbox"/> poucos momentos |
| <input type="checkbox"/> boa parte do tempo | <input type="checkbox"/> todo o tempo    |

Em sua opinião, o quanto de atenção você colocou na experiência com *O mestre ignorante*?  pouca atenção  muita atenção  nenhuma atenção

Você, sem auxílio de explicação, buscou com firmeza entender todos os signos de *O mestre ignorante*?

A avaliação que foi feita na experiência ocorrida nos 6 (seis) encontros tendo por base os elementos da vontade, atenção e da busca, encontrados em *O mestre ignorante*, foi concordante com a proposta de Filosofia apresentada pelo professor?

- foi concordante  não foi concordante  em parte concorda

Essa proposta de avaliação é:

Igual as demais  Semelhante em parte as demais  Totalmente diferente das demais

O modelo de ficha avaliativa utilizado na experiência é de fácil compreensão?

- sim  não

A ficha avaliativa utilizada na experiência é concordante com a proposta de Filosofia aplicada pelo professor nos 6 (seis) encontros?

- em parte  em todos os aspectos  não mantém relação

O que você mudaria neste formato de avaliação?

- tudo  nada  apenas acrescentaria

Para você, qual é a função do professor no Ensino de Filosofia depois dessa experiência?





## APÊNDICE E - FICHA DE AVALIAÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



## FICHA DE AVALIAÇÃO

Aspectos	<b>Presença</b> – Diz respeito a existência deste dispositivo no encontro.	<b>Constância</b> – Continuidade do dispositivo no encontro.	<b>Intensidade</b> – Manifestação da força empregada no dispositivo no encontro.	<b>Conceito</b> A = 9 – 10 B = 8 – 8,9 C = 7 – 7,9 D = menor que 7
Mecanismo de avaliação				
<b>VONTADE</b> - Energia interna que impulsiona os indivíduos				
<b>ATENÇÃO</b> - Capacidade de observar, compreender e relacionar todos signos que são colocados em seu caminho a partir da coisa comum e sua questão problema.				
<b>BUSCA</b> – O caminhar que sempre devemos fazer para encontrar o todo da inteligência posta em cada expressão humana.				
Nome:				<b>Conceito Geral</b>
Coisa comum:				
Data:				

**Conceito “A”** é dado quando ocorre os 3 (três) aspectos (presença, constância e intensidade) em cada um dos mecanismos de avaliação;

**Conceito “B”** é dado quando ocorre 2 (dois) aspectos em um dos mecanismos de avaliação;

**Conceito “C”** é dado quando ocorre o aspecto da presença em um dos mecanismos de avaliação;

**Conceito “D”** é dado quando não ocorre nenhum dos aspectos em um dos mecanismos de avaliação;

**O conceito geral** é estabelecido por maioria simples, ou seja, ocorrendo em 2 (dois) dos 3 (três) mecanismos de avaliação a repetição de um conceito será esse o conceito geral. Em caso de ocorrência de 3 (três) diferentes conceitos utilizaremos a regra do equilíbrio, ou do meio termo.  $A - B - C = B$ ;  $A - C - D = C$  e  $B - C - D = C$

## APÊNDICE F - TRANSCRIÇÃO - TERCEIRO TÓPICO - QUESTIONÁRIO I

Est. A1: Acho as aulas bem interessante e gosto da matéria, não tenho muita dificuldade em aprender.

Est. A2: Ficaria feliz porque a disciplina de filosofia é necessária na grade curricular do ensino médio e importante para assuntos da vida cotidiana.

Est. A3: As aulas de filosofia me deixa muito feliz porque o professor delas é excelente e para mim é muito interessante com todos os temas e atividades, é uma aula prazerosa.

Est. A4: Eu gosto de filosofia, me faz pensar, me faz questionar e se isso é importante fico feliz.

Est. A5: Assim depende pois, dependendo do professor a aula fica muito monótona e alguns professores não gosta do que faz, só está ali para dizer que está na sala.

Est. A6: Acredito que a filosofia nos ajuda a pensar, nos ajuda a questionar, quem somos e o que queremos ser, termos nossas ideias, sem a filosofia como pensaríamos em nos tornar independentes? Como teríamos pensamentos revolucionários, a filosofia nos ensina a sermos ideais e ideias são a prova de bala.

Est. A7: As aulas de filosofia são excepcionais, o professor consegue fazer com que o aluno interaja e expresse suas opiniões sobre determinado assunto, tornando assim uma aula mais agradável e dinâmica.

Est. A8: Gosto bastante de alguns temas de filosofia, mas não dedico tanto tempo como as outras matérias.

Est. A9: Eu fico feliz, pois gosto da metodologia do professor, é bem interessante e torna a aula bem interessante também.

Est. A10: Nesses últimos meses comecei a me interessar bastante pela a disciplina e estou me dedicando mais, além de ficar bastante empolgado com as aulas.

## APÊNDICE G - TRANSCRIÇÃO - RESPOSTAS QUESTIONÁRIO III (Est. A1)

Resposta Est. A1:

- 1) O que você entende por Filosofia?  
Filosofia é o ensino que estuda a sociedade seja ela política, cultural... Acho que a filosofia é voltada para o problema na sociedade.
- 2) Qual a importância do Ensino de Filosofia para você?  
Olhar o problema na sociedade de 2 maneiras, entender como determinado problema acontece.
- 3) Como é feita a avaliação na disciplina de Filosofia?  
Explica o assunto e tem interação com a sala, metade da avaliação são 5 pontos de prova e 2 pontos de visto e 3 pontos de seminário.
- 4) Você concorda com esse formato? Justifique.  
Sim, acharia que esse método de avaliação poderia ser padrão.
- 5) O que você mudaria?  
Nada, essa aplicação está ótima.

## APÊNDICE H - TRANSCRIÇÃO - RESPOSTAS QUESTIONÁRIO III (Est. A2)

Resposta Est. A2:

- 1) O que você entende por Filosofia?  
A filosofia é o estudo de nossas experiências enquanto pessoas.
- 2) Qual a importância do Ensino de Filosofia para você?  
O ensino da filosofia é importante para analisarmos os fatos com base nos pensamentos de outros filósofos ou com base no nosso pensamento filosófico.
- 3) Como é feita a avaliação na disciplina de Filosofia?  
A avaliação da disciplina é feita com base nas explicações e debates realizados na classe, entre alunos e professor, além disso são feitos trabalhos e por último a prova.
- 4) Você concorda com esse formato? Justifique.  
Sim, não tenho dificuldade em relação ao método aplicado.
- 5) O que você mudaria?  
As avaliações da disciplina não estão me prejudicando, então por mim não mudaria nada.

## APÊNDICE I - TRANSCRIÇÃO - RESPOSTAS QUESTIONÁRIO III (Est. A3)

Resposta Est. A3:

- 1) O que você entende por Filosofia?  
A filosofia é o que me faz questionar, pensar em outros pontos de vista, tudo aquilo que nos passam como verdades absolutas (dogmas), sem ter justificativa a maioria das vezes.
- 2) Qual a importância do Ensino de Filosofia para você?  
Me fazer pensar no porquê de todas as “verdades”, ter novos conhecimentos e não somente aceitar sem duvidar de tudo o que dizem.
- 3) Como é feita a avaliação na disciplina de Filosofia?  
Através do conhecimento que conseguimos adquirir e da participação, ou seja, nos pôr para pensar.
- 4) Você concorda com esse formato? Justifique.  
Sim, porque não é uma nota que definirá o que a filosofia consegue nos ensinar, mas sim, em a forma como a filosofia consegue fazer parte de nossos pensamentos e nossas opiniões.
- 5) O que você mudaria?  
Apenas acrescentaria, a filosofia deveria ser dada desde cedo por ser algo tão vasto e com tanto a oferecer e ensinar através de todos os filósofos antigos e aos que virão, e dessa forma fazer com que as constatações, os questionamentos comecem desde cedo, o que formaria personalidades e caracteres fortes.



## APÊNDICE J - TRANSCRIÇÃO - RESPOSTAS QUESTIONÁRIO III (Est. A4)

Resposta Est. A4:

- 1) O que você entende por Filosofia?  
Entendo como conhecimento do mundo. Por meio da filosofia desenvolvemos pensamentos ideológico e de raciocínio.
- 2) Qual a importância do Ensino de Filosofia para você?  
Desenvolver raciocínio e ideologias com a própria imaginação.
- 3) Como é feita a avaliação na disciplina de Filosofia?  
De forma simples e atualmente livre, com diálogos e desenvolvimento.
- 4) Você concorda com esse formato? Justifique.  
Não tenho opinião formada.
- 5) O que você mudaria?  
Não mudaria.

## APÊNDICE K - TRANSCRIÇÃO - RESPOSTAS QUESTIONÁRIO III (Est. A5)

Resposta Est. A5:

- 1) O que você entende por Filosofia?  
É um estudo de tudo e de todos.
- 2) Qual a importância do Ensino de Filosofia para você?  
Que ensina cada vez mais as diferenças do mundo e como ele é.
- 3) Como é feita a avaliação na disciplina de Filosofia?  
Discutindo o que já sabemos e descobrindo novas coisas.
- 4) Você concorda com esse formato? Justifique.  
Pelo jeito que penso sim, mas pelo outro lado não, pois nem tudo é adequado.
- 5) O que você mudaria?  
Nada basicamente, pois gosto do modelo da filosofia.

## APÊNDICE L - TRANSCRIÇÃO - RESPOSTAS QUESTIONÁRIO III (Est. A6)

Resposta Est. A6:

- 1) O que você entende por Filosofia?  
Acho que não tenho algo que defina a filosofia pois, filosofia é ideias, ciência das ideias e cada um tem sua própria filosofia, quando penso estou filosofando.
- 2) Qual a importância do Ensino de Filosofia para você?  
É a importância de pensar, onde são vistas as ideias de outras pessoas ao longo da história, para enriquecer nossas próprias ideias.
- 3) Como é feita a avaliação na disciplina de Filosofia?  
É ensinando a forma de pensamento filosófico político, social etc. testando seu conhecimento sobre o assunto, para uma fácil interpretação, concordando ou não.
- 4) Você concorda com esse formato? Justifique.  
Não, pois acho que a filosofia deveria avaliar a opinião de quem está sendo avaliado, pois acredito que a filosofia é onde ensina ideias e a forma de questionar.
- 5) O que você mudaria?  
Ensinando o aluno a questionar de acordo com seu próprio ideal. Sem uma avaliativa, acredito que não dá para avaliar o ideal de alguém.

## APÊNDICE M - TRANSCRIÇÃO - RESPOSTAS QUESTIONÁRIO III (Est. A7)

Resposta Est. A7:

- 1) O que você entende por Filosofia?  
Entendo como uma disciplina que busca entender os pensamentos e decisões humanas, além de ajudar a ver o mundo de outra maneira.
- 2) Qual a importância do Ensino de Filosofia para você?  
Me ajuda a ter uma compreensão melhor do mundo; e que alguns ensinamentos filosóficos mesmo que sejam antigos ainda conseguimos usá-los nos dias de hoje.
- 3) Como é feita a avaliação na disciplina de Filosofia?  
Por meio de debates, seminários com temas livres, prova, trabalho.
- 4) Você concorda com esse formato? Justifique.  
Sim, a aula fica mais divertida quando os alunos participam e debatem sobre suas opiniões, as provas são necessárias para ficar o conteúdo.
- 5) O que você mudaria?  
Adicionaria leituras de alguns livros para debater durante as aulas.

## APÊNDICE N - TRANSCRIÇÃO - RESPOSTAS QUESTIONÁRIO III (Est. A8)

Resposta Est. A8:

- 1) O que você entende por Filosofia?  
Conjunto de ideias e valores que são adquiridos ao longo da vida.
- 2) Qual a importância do Ensino de Filosofia para você?  
Tem como importância a construção de reflexões, e de indivíduo que possam contribuir para uma sociedade igualitária.
- 3) Como é feita a avaliação na disciplina de Filosofia?  
É dividida em cinco pontos de avaliação, que contem dez questões e mais cinco pontos de seminário.
- 4) Você concorda com esse formato? Justifique.  
Não. Porque ela pode ser trabalhada em uma forma melhor.
- 5) O que você mudaria?  
Na avaliação bimestral seria com questões objetivas e nos outros cinco seria com mais dialogo acerca dos temas que contem no livro didático.

## APÊNDICE O - TRANSCRIÇÃO - RESPOSTAS QUESTIONÁRIO III (Est. A9)

Resposta Est. A9:

- 1) O que você entende por Filosofia?  
É o modo que se estimula o pensar e a compreensão de questões culturais, sociais e etimológicas.
- 2) Qual a importância do Ensino de Filosofia para você?  
Eu acho importante porque ensina o pensar e a partir disso eu consigo tirar conclusões de assuntos a partir das minhas próprias ideias.
- 3) Como é feita a avaliação na disciplina de Filosofia?  
Eu acho que desde o ano de 2018 mudou pois em 2018 eu achava uma avaliação muito feita por um todo como um sistema, atualmente está sendo mais individual w assim é melhor por avaliar os conhecimentos de cada um à sua própria maneira.
- 4) Você concorda com esse formato? Justifique.  
Não e sim, pois eu acredito que o questionamento é interessante, assim como o diálogo, mas eu não gosto de provas bimestrais com perguntas objetivas, sendo que a aprendizagem de cada um é diferente.
- 5) O que você mudaria?  
Tiraria a prova para avaliação de notas e deixaria mais o dialogo fazer esse papel, tirando isso eu acho uma ótima maneira de avaliação.

## APÊNDICE P - TRANSCRIÇÃO - RESPOSTAS QUESTIONÁRIO III (Est. A10)

Resposta Est. A10:

- 1) O que você entende por Filosofia?  
Para mim filosofia é a arte de pensar e de refletir sobre os acontecimentos ao redor de todos e conseguir resolvê-los através da filosofia.
- 2) Qual a importância do Ensino de Filosofia para você?  
É importante porque o ensino me faz pensar em diversas situações que acontecem ao meu redor e com a filosofia isso se torna mais fácil.
- 3) Como é feita a avaliação na disciplina de Filosofia?  
O professor passa o conteúdo na sala, depois a prova e avalia através de múltipla escolha e dependendo do número de questões acertadas você tira uma nota boa ou ruim.
- 4) Você concorda com esse formato? Justifique.  
Nem tanto, eu gosto buscando das metodologias, porem muita gente que estuda se dá mal nas provas, mesmo sabendo do assunto e tem gente que não faz nada e tira uma nota muito boa.
- 5) O que você mudaria?  
Mudaria a maneira de como avaliar, colocaria um assunto de filosofia, exemplo, "estoicismo", e a sala iria debater sobre o assunto. Quem soubesse mais do assunto tiraria uma nota melhor e quem fosse ruim nota baixa e ponto final,

## APÊNDICE Q - TRANSCRIÇÃO - RESPOSTA QUESTIONÁRIO IV (Est. A1)

Resposta Est. A1:

Considerando o livro o mestre ignorante achei o tema muito bom, a parte que mim interessou foi a primeira parte, 15 “uma aventura intelectual” o mestre emancipador. A pergunta que me fez pensar bastante foi, como torna-se emancipado? Será que eu sou uma pessoa emancipada? Emancipação significa: qualquer libertação, independência. A partir dessa pergunta tentei ser uma pessoa emancipada, seja no ambiente escolar ou em casa.

Os encontros foram bastante edificantes pois aprendia um pouco mais com os colegas de classe, pois ponto de vista diferentes de um determinado assunto pode se questionar ou não sobre seu ponto de vista.

Ainda na primeira parte, a ordem explicadora, destaquei a seguinte frase: tal é a preocupação do pedagogo esclarecido: a criança está compreendendo? Ela não compreende. Encontrarei maneiras novas de explicar-lhe, mais rigorosas em seu princípio, mais atrativas em sua forma; e verificaria o que ele aprendeu, se essa forma de se importa-se o aluno está entendendo ou não fosse com todos os professores talvez teriam mais mentes abertas.



## APÊNDICE R - TRANSCRIÇÃO - RESPOSTA QUESTIONÁRIO IV (Est. A2)

Resposta Est. A2:

Durante o período, entre o início e o fim dos encontros o professor encaminhava os capítulos do livro para serem lidos e nos próximos encontros discutidos. Foi interessante, porque os debates que eram feitos em cada encontro foi (sic) muito importante para estabelecer um laço entre os participantes e, principalmente, despertar as diversas opiniões e entendimentos sobre o livro o Mestre ignorante de Jacques Rancière.

O livro o Mestre Ignorante trata as cinco lições sobre emancipação intelectual. No início do livro o professor Joseph Jacotot encontra-se numa situação difícil e entrega o livro Telêmaco aos seus alunos afim de que eles aprendessem o francês, porque os alunos eram holandeses e ele odiava a língua holandesa. Mas como os estudantes holandeses iriam aprender o francês sem o mestre explicador? No entanto, os ignorantes aprenderam sozinhos o que o mestre Jacotot ignorava. Isso surpreendeu Jacotot e a partir disso, Jacotot passou a desacreditar dos antigos métodos de concepção da desigualdade das inteligências e passou a acreditar que todas as inteligências são iguais, apenas as manifestações das inteligências são desiguais.

O percurso do livro apresentou dificuldades na sua interpretação por apresentar alguns termos desconhecidos, no entanto, foram superados. O livro o mestre ignorante foi uma leitura calma e muito vantajosa, através dele aprendi sobre a emancipação intelectual e suas atribuições.

## APÊNDICE S - TRANSCRIÇÃO - RESPOSTA QUESTIONÁRIO IV (Est. A3)

Resposta Est. A3:

A pesquisa chamou atenção por se tratar da forma de aprendizagem, os encontros eram divertidos e instigantes, com todos os questionamentos que nos fazíamos sobre as hierarquias sociais da educação. Cada encontro mudava a minha concepção sobre os professores e alunos, sobre a forma como se eram retratadas as inteligências e como eu as interpretava, até que ouvi o que meus colegas de pesquisa haviam compreendido. A forma que fizemos nossas descobertas intelectuais foi simples e maravilhosa, ao mesmo tempo simplesmente compartilhando nosso entendimentos.

“O mestre ignorante” fez minha mente dar voltas, porém com os debates foi como se todas as dúvidas se esclarecessem. Mas tudo isso foi para que de certo modo nos emancipássemos. A emancipação intelectual quer dizer um ser independente, mas para se ter a emancipação intelectual, percebi que preciso de algo que achava não importar, a minha capacidade, ter confiança em mim, buscar mais conhecimento por mais difícil que possa parecer, por mais medo que eu possa ter de explorar um universo verdadeiro, aquele que está em minha mente e que muitas vezes me limita a explorar.

No decorrer dos encontros, a cada capítulo eu fazia observações: “desde novinhos, já possuíamos a capacidade de falar línguas, é que futuramente serão aperfeiçoadas por professores” “perdemos a nossa inteligência própria quando passam a nos ensinar”; “se possuem os mesmos recursos, o que diferenciará em inteligência será sua vontade”; “o ser humano, dividido entre o bem e o mal, se acorrenta aos pensamentos, as leis da sociedade, mesmo sendo capaz de se impor através da liberdade de sua consciência”; “ideias suprimidas por palavras de outras pessoas, a falta de razão de alguns acaba por destruir a inteligência de outros”; o ensino universal, não deve ser uma norma e sim parte da vida em seu desenvolvimento, pois se for uma norma nem todos o darão o valor que possui”; “os progressistas emancipadores, que buscam emancipar o povo baseado em novos métodos emancipadores, não estão mais do que criando “emancipadores”, presos as cadeiras dos seus emancipadores”.

Já no último capítulo, em minha mente veio a última reflexão, ela foi A REFLEXÃO: “o livro retrata o controle da sociedade baseada em métodos que deveriam libertar nossas mentes, nossos espíritos que entretanto nos prende em dogmas que aceitamos sem sequer questionarmos se realmente é o melhor, pois muitas vezes nossa capacidade e nossa inteligência a julgamentos aqueles que se dizem de inteligência superior e aceitamos pois os métodos de emancipação intelectual impostos, nos dizem isso e que mesmo podendo e tendo a capacidade de negar, não o fazemos por acreditar que só acalcaremos a real inteligência se seguirmos os mestres explicadores, estes que já estão dominados pelo mesmo sistema e mesmo assim, acreditam estar levando emancipação baseada em sua própria prisão, sem sequer terem noção, ou porque já desistiram de se questionar por justamente terem feito o que muitos estão, permitir que sejam limitados e não ignorados. Acredita-se quer ser ou não mas, é possível ensinar aquilo que se ignora.

## APÊNDICE T - TRANSCRIÇÃO - RESPOSTA QUESTIONÁRIO IV (Est. A4)

Resposta Est. A4:

No primeiro dia que estive presente, por vezes eu me perguntei “o que estou fazendo aqui? ”, mas ao pegar o livro nas mãos e ler os capítulos meu gatilho começou a disparar desenfreadamente, estive me perguntando muitas coisas desde o primeiro encontro, contudo no segundo encontro muitas questões me sondavam e como o pessoal começou “devagar” eu achei o momento ideal para expor tais questões. “O mestre teria que deixar de explicar? ”, “isso de fato isso de fato seria muito diferente? ”, “as pessoas não têm que estar dispostas demais para mudar tão radicalmente? ”.

Sempre me perguntei se a sociedade não está fadada ao fracasso seja por serem manobrados, o que caracteriza uma grande falta de intelecto ou por seus atos repugnantes de desmatamento e exploração. No mais eu sou sociedade, todos somos sociedade, nos falta resiliência, compaixão e capacidade de raciocínio de ideias.

Na verdade volto atrás, não na falta capacidade de raciocínio, nos faltam bom senso. Por vezes os alunos estão cansados do método de ensino maçante dos mestres e os métodos impostos no livro me fez rever o sistema de ensino com outros olhos. Mesmo que os métodos de Jacotot me fez realmente questionar a instituição de ensino, mas creio que de fato, se o método dele fosse aplicado se tornaria apenas mais um sistema, e todos novamente estariam seguindo novos métodos. Eu pude perceber que o método de ensino usado no livro, é o ideal para alunos tidos como “problemáticos”, pois vai de contra todos os métodos padrões impostos pelas escolas e de fato com um pouco de jeito esses alunos tidos como problemáticos são reinseridos no contexto social educacional.

As aulas me fizeram ter uma nova visão sobre ensino e se um dia eu tiver o prazer de ensinar pessoas eu de fato irei aplicar alguns dos ensinamentos do livro para velos funcionando na pratica por algumas vezes. Todos estamos presos no ciclo vicioso criado pelo sistema e devemos definitivamente romper isso, mesmo que aos poucos tornando a sociedade cada vez mais emancipada e com capacidade de pensar cada vez mais. Um dos trechos que mais me chamou atenção foi em: “o emancipador e suas imitações, onde diz que todos temos inteligências iguais”. De fato todos nós temos essa inteligência, cabe a nós ter a vontade e o desejo de querer. Pois um emancipado pensa com clareza, age com razão e confia em sua capacidade.

Anotações:

1818 – restauração francesa – contestou a hegemonia europeia.

Retorica – a arte de argumentos.

Emancipar: entende que em todas as pessoas há uma igualdade de inteligências.

O método de ensino de Jacotot mostra que o homem é capaz de educar a si mesmo, desde que seja emancipado intelectualmente. Os alunos estão presos no: não vamos aprender sem professor, é difícil entender sem explicação, cada um é cada um, inteligentes e incapazes. Os professores convencionais nada fazem do que repetir conteúdo, que podem ser dominados pelos aprendizes sem a necessidade de uma invasão.

Conhecer e desenvolver as aptidões dos alunos e reconhecer que não há superioridade entre aluno e professor. Na maioria dos casos os alunos estão

cansados, o sistema deveria ser reformulado pois a nota não define conhecimento. Afinal o que seria uma sociedade emancipada? Um lugar onde inteligência não é calculada? Como seria o sistema avaliativo? Onde ficaria a metodologia individual nisso? Como saberia se realmente ocorreu uma aprendizagem? Qual a diferença nos métodos? Os alunos aparentemente aprenderam mais rápido? Porque o mestre despertou confiança neles, no intelecto deles – alunos?

No mais foi isso, a experiência da troca de ideias foi realmente algo diferente do meu atual e a troca de conhecimentos me fez crescer intelectualmente.

## APÊNDICE U - TRANSCRIÇÃO - RESPOSTA QUESTIONÁRIO IV (Est. A5)

## Resposta Est. A5

Depende pois contudo houve alguns imprevistos e com isso acabei faltando alguns encontros e não pude vir a todos, pois constantemente estou doente por ter um sistema imunológico um pouco fraco, fazendo com que eu não possa sair frequentemente toda hora, mais os momentos que eu presenciei foi muito bem aproveitado, pois foi bem discutido, com base das discussões do livro, eu tive dificuldade em algumas partes do livro, por não entender bem o conteúdo, por ele ser um livro bem detalhado com seus segredos a ser desvendados e suas propostas cabíveis a quem está lendo.

No meu ponto de vista o achei bem interessante, daqueles livros que quando começamos a ler não queremos mais parar, por ser diferente de muitos outros e nos fazer mudar de opinião e de pensamento, porque no começo ele nos faz achar uma coisa e no final descobrimos que seria uma coisa totalmente diferente.

Minha pessoa teve dificuldade em entender algumas coisas do capítulo, mais depois de ser discutido deu para tirar algumas dúvidas, no caso do ponto que eu não teria entendido, ele retrata que quem quer aprender tem sua total capacidade de conseguir aprender, só que para isso acontecer vai ser preciso muito esforço, força de vontade e com isso requer do aluno uma vontade a mais, pois se não haver essa vontade de aprender de fazer algo e se esforçar e não irá conseguir mesmo sendo ele totalmente capaz de aprender as mesmas coisas, só precisa ter a mesma vontade e se esforçar o tanto ou até mais do que o outro.

Contudo podemos rever que sempre teremos a mesma capacidade de aprendizagem, basta querer, se esforçar e lutar por isso, que você será capaz de aprender as mesmas coisas que as outras pessoas, só não será igual ou da mesma maneira, porque você irá aprender do seu jeito, da sua própria maneira.

## APÊNDICE V - TRANSCRIÇÃO - RESPOSTA QUESTIONÁRIO IV (Est. A6)

## Resposta Est. A6

Ao começar a pesquisa, um processo entrou na minha cabeça, “como vou conseguir realizar algo que não tinha e nem imaginava fazer”, eu não conseguiria se não tentasse, a insegurança estava e continuava no meu peito, mesmo com a dificuldade do dia a dia, compareci a uma boa parte dos encontros de debate, comecei a entender o texto de uma forma que abriu os poros e as ligações do meu cérebro e cada informação começou a entrar.

“O que era o mestre ignorante? ”, até então era algo ruim, precisamos que as pessoas sejam ignorantes para que possamos buscar e descobrir como nos mesmos conhecer o nosso limite e que o mestre explicador seria alguém que limitaria nossa capacidade. O homem é uma vontade servida por uma inteligência, talvez seja de fato as vontades desigualmente imperiosas, seja suficientemente, explique essas desigualdades de performance os intelectuais. O homem é servido por inteligência e é o que nos move ao longo da caminhada.

A pesquisa de certa forma nos fez pensar fora da jaula, pensarmos como mentes independentes, sem que um mestre explicador tenha que nós dizer, de certa forma, foi como uma crítica como eu usava minha vontade, se eu não tivesse entrado e fizesse parte da pesquisa, talvez continuaria como um robô, veria, faria mas não questionaria e me mostrou de uma certa forma o que eu precisava fazer para melhorar, para evoluir a forma que imagino e penso.

Ninguém tem relação com a verdade se não está em sua orbita própria, é preciso aprender. Todo o homem tem em comum essa capacidade de experimentar o prazer e valer a pena, mas essa similitude não é para cada um, senão uma virtualidade a ser verificada.

O principal foco do texto ensina que todos os homens são capazes de aprender mas depende da maneira que você usa sua vontade, é verdade que o homem tudo pode fazer, é necessário aprender com os que trabalharam entre o abismo do sentimento e a expressão a que usa a cada afim de um meio de aprendizagem, aprender a linguagem dos meios de comunicação para comover os outros para seguir tentando, pois tudo é ficção, somente a capacidade da consciência e da razão de cada um de nós é invariável, a experiência da pesquisa nos estimula a pesquisarmos e buscarmos tudo o que podemos e sermos capazes de fazermos o que acreditamos sermos capazes. Pois o mestre ignorante se trata da emancipação intelectual, torna-se independente de um outro pensamento.

## APÊNDICE W - TRANSCRIÇÃO - RESPOSTA QUESTIONÁRIO IV (Est. A7)

Resposta Est. A7:

Vejo que os encontros foram bastantes motivacionais, criativos e agradáveis. Me ajudou bastante a perder minha vergonha, além de fazer com que eu crie o habito da leitura, as discussões sobre o livro fizeram com que eu acabasse vendo o mundo de outra forma me fez pensar mais e não ficar presa em “uma caixinha” no famoso senso comum.

Ler o livro me fez voltar para minha infância, o tempo que eu questionava o porquê que as cores têm esse nome e quem disse que algo era amarelo ou azul? Eu fazia várias perguntas sobre qualquer coisa, o porquê, quem disse? Para um adulto questionar-se (sic) sobre essas coisas é visto como tolice por alguns. Quando eu cresci parei de me questionar sobre várias coisas e tomei como verdade absoluta tudo aquilo que me falavam, na minha cabeça o professor era alguém superior aos alunos em questão de inteligência e que desde da infância era necessário um mestre explicador.

Mas no livro logo no inicio me mostrou que eu posso pegar um livro, entender por si só em meio do meu raciocínio, além disso o livro fala que as palavras que a criança aprende melhor e mais facilmente são aquelas sem mestre explicador, destaco aqui a seguinte frase: “são as que aprendem sem mestre explicador, antes de qualquer mestre explicador” o capítulo que mais me marcou foi o capítulo terceiro “a razão dos iguais”, primeiro ele me mostra que opinião é bem diferente do que eu imaginava, além disso esse capítulo me mostrou sobre as inteligências fazendo uma comparação entre dois irmãos, ele disse que duas crianças nascem com inteligências iguais mais tarde esses indivíduos não terão a mesma inteligência por terem exercido de maneira diferente a frase que mais me marcou foi “não direi que ele é menor sucedido porque é menos inteligente, direi que talvez ele tenha realizado um trabalho menos bom porque trabalhou menos bem, que não viu bem porque não olhou bem, direi que ele dedicou o seu trabalho com menor atenção.

## APÊNDICE X - TRANSCRIÇÃO - RESPOSTA QUESTIONÁRIO IV (Est. A8)

Resposta Est. A8:

O livro o mestre ignorante escrito por Jacques Rancière possui uma linguagem um pouco complexa, com termos e analogias bem formuladas e críticas razoáveis perante a sociedade. É ressaltado a importância do “elo” professor e aluno e descreve também a construção de um novo método de ensino que vai alcançar desde o pobre ao rico.

A história se passa no período humanista onde os ideais sociais e filosóficos estavam sendo construídas. Rancière descreve a história de Jacotot, um professor que no longo de sua vida passa por várias ignorâncias e acaba indo ensinar em uma universidade na França. Na instituição ele se depara com um grupo de estudantes do qual não consegue explicar nenhum conteúdo, pois não sabe falar a língua holandesa. Sem nenhuma intenção, ele passa um livro chamado “Telêmaco” no qual acreditava que os alunos não seriam capazes de compreender o livro. Após alguns dias os mesmos surpreendem Jacotot e mostra que o que o professor ignora o aluno é capaz de aprender.

Nesse viés, o livro vai trabalhando vários termos sociais que vai fundamentando o “ensino universal”. Ao longo da narrativa, Jacotot vai passando por uma longa transformação intelectual no qual acredita que todos os indivíduos podem aprender qualquer coisa.

Para Jacques Rancière, um indivíduo emancipado é aquele que sabe que possui capacidade de fazer qualquer coisa. Relacionando ao professor, foi possível entender que o “mestre explicador” é diferente do “mestre ignorante”, o mestre explicador só está preocupado com a explicação. Já o mestre ignorante ignora o aluno e o estimula a ter vontade. Nesse sentido, o aluno irá desenvolver a emancipação intelectual e vai ser capaz de aprender qualquer coisa.

Ao longo dessa experiência o mais dificultoso foi a linguagem filosófica. Nos pontos negativos foi o pouco tempo que tivemos em relação a esse trabalho. Nos pontos positivos, me foi agregado diversas experiências no meu individual e social.



## APÊNDICE Y - TRANSCRIÇÃO - RESPOSTA QUESTIONÁRIO IV (Est. A9)

Resposta Est. A9:

Eu considero os encontros bem construtivos, eu nunca imaginei que gostaria de um projeto extra na escola. Eu decidi entrar no projeto somente porque professor estava precisando de voluntários e imaginei que não seria algo que me serviria depois, mas realmente me surpreendi, pois no primeiro encontro o professor já nos mostrou o livro: o mestre ignorante, que despertou minha curiosidade pelo título, já que antes eu tinha na cabeça que ignorante seria tipo uma pessoa estressada e quando comecei a ler o livro percebi que não era isso, mas sim, uma pessoa que ignorava, mas mesmo assim continuei imaginando que fosse uma pessoa ruim até eu achar que o terceiro encontro em que graças a uma pergunta que o professor “soltou no ar” acabei percebendo que nem sempre o ignorante é algo ruim, e daí mudei totalmente meu modo de pensar.

Outro ponto bem interessante sobre os encontros foi a dinâmica que ficou totalmente livre para o grupo escolher, assim nos deixando ainda mais a (sic.) vontade para discutir sobre o livro. Eu acho que para mim foram encontros bem produtivos e que me deram uma nova maneira de ver o mundo, algo que me chocou muito foi perceber que o mestre explicador pode ser alguém não tão produtivo na minha formação, e que o mestre ignorante pode me dar um auxílio (sic.) mesmo que indiretamente para minha construção pessoal.

Um ponto que para mim pode ser considerado negativo, foi a leitura do livro, que por que não ter um certo costume de ler livros escritos em papel foi muito cansativo tanto que eu não li tantas vezes como os outros, mas tentei ler o máximo que pude.

Uma dificuldade também que vi foi no pouco tempo que tivemos, porque eu acredito que com mais encontros e mais pessoas teria sido uma dinâmica bem mais legal de se construir. No geral eu gostei muito da experiência já que me deu uma ideia de como me libertar ou como o próprio livro diz - me emancipar- e assim me deu uma percepção que eu posso aprender e “ensinar” tanto ou até mais que um professor e ainda que tenha uma capacidade de emancipar outras pessoas e que mesmo que eu as emancipe, ainda sim elas terão um pensamento só delas e não serão somente cópias minhas. Agora passando mais para o local dos encontros, ou seja, na EECCAM para mim foi um pouco cansativo ter que ficar tendo que trocar de sala em alguns encontros, pois não tem uma estrutura “perfeita” para esses tipos de encontros, mas mesmo assim foi bem prazeroso participar do projeto.

## APÊNDICE Z - TRANSCRIÇÃO - RESPOSTA QUESTIONÁRIO IV (Est. A10)

Resposta Est. A10:

No começo, quando peguei o livro, foi basicamente no começo da leitura, era muita coisa nova, por exemplo, a ideia de sermos emancipados. Sempre pensei que para aprender precisaríamos de um mestre que explique para nós, alunos.

Essa ideia de emancipação intelectual mexeu muito comigo, porque esse termo foge dos padrões da sociedade. Padrões que seguimos cegamente. Essa foi minha maior dificuldade. Outra dificuldade foi a questão do vocabulário. No livro, tem palavra que não fazia ideia do significado, acabou dificultando a leitura e compreensão, mas resolvi isso fácil fácil. A aprendizagem foi a coisa mais complicada de se conseguir nesses debates e de estudo, porém, os debates foram um ponto decisivo para se aprender muito com o livro e debater pontos onde não teve compreensão das perguntas que o professor colocava na mesa para tirar mais aprendizado de todos.

Depois de várias perguntas, várias horas estudando e debatendo, acredito que a aprendizagem foi conseguida e que levarei isso para o resto da vida. O fato de estarmos debatendo sobre emancipação intelectual já é um ponto positivo, pois esse termo é muito desconhecido das famílias e das pessoas, emancipação intelectual que poucos sabem e que as pessoas que também participaram também desenvolveram essa técnica, no qual o pai pobre pode dar a educação para o seu filho sem precisar de um mestre explicador.

Outro ponto positivo é que essa técnica existia no livro onde Joseph Jacotot, desenvolveu, pode ser aplicada por qualquer pessoa que foi emancipada. Depois de saber sobre a técnica, com o tempo e dedicação poderei emancipar as pessoas da minha família, que loucura...

Só de saber que estou ajudando uma pessoa muito inteligente e querida por todos através de seu mestrado, em troca, ele avaliou me emancipando. Esse é o ponto mais importante, obrigado!

Primeiramente as pessoas do debate, as vezes, todo mundo queria falar ao mesmo tempo, mas isso não prejudicou em nada, afinal o assunto é bem divertido e bom de se estudar. Outra coisa é a ideia de sabermos o que emancipação intelectual é uma técnica muito desconhecida e pouco utilizada, segundo minha visão e com os textos. Esse tipo de leitura nunca vai ser popular, só vai ser popular “entre as pessoas que são emancipadas” que são pouquíssimas. Para finalizar meu percurso, aqui fica a frase de Joseph Jacotot: “creio que Deus criou a alma humana capaz de se instruir por si própria e sem mestres”.

## APÊNDICE AA - ENTREVISTA INDIVIDUALIZADA (Est. A1)

- DATA: 10/12/2019

Entrevista com o Est. A1.

### Acerca da experiência com a obra *O mestre ignorante*:

- **Professor:** Foi importante?
- **Aluno:** Sim, porque fez eu me aproximar de pessoas de salas diferentes que eu não esperava e em determinados assuntos era interessante ver as outras opiniões.
- **Professor:** Essa experiência foi diferente de outras formas de se fazer filosofia ou permaneceu da mesma sequência?
- **Aluno:** Um pouco, foi diferente de outros encontros, era outro dialogo onde podíamos expressar nossa opinião.
- **Professor:** Foi cansativo?
- **Aluno:** Não.
- **Professor:** Tudo que foi visto tem algum tipo de relação com sua vida?
- **Aluno:** Acho que sim, onde você pode se emancipar sem precisar de outras pessoas, podendo aprender tudo que quiser desde que haja esforço, podendo já saber o assunto antes do professor explicar.
- **Professor:** Qual foi o maior benefício desse exercício?
- **Aluno:** O aprendizado.
- **Professor:** Qual foi a maior dificuldade que encontrou nessa experiência?
- **Aluno:** Algumas palavras que eu não entendia no texto, fui fazendo pesquisas e anotando.
- **Professor:** Seu conceito sobre a filosofia mudou após os 6 encontros?
- **Aluno:** Permaneceu o mesmo.
- **Professor:** A importância do ensino de filosofia foi modificada após os 6 encontros?
- **Aluno:** Não
- **Professor:** Em sua opinião, que tipo de relação foi estabelecida entre você e o professor de filosofia nos 6 encontros?
- **Aluno:** Foi boa, eu consegui falar o que queria, me expressar.
- **Professor:** O professor estabeleceu questões problemas durante toda experiência dos 6 encontros?
- **Aluno:** Colocou na grande maioria dos encontros
- **Professor:** O professor na experiência ocorrida nos 6 encontros estimulou a vontade dos alunos em: nenhum momento? Boa parte do tempo? Poucos momentos? Todo o tempo?
- **Aluno:** Todo o tempo
- **Professor:** Em sua opinião, o quanto de atenção você colocou na experiência: pouca atenção? Muita atenção? Nenhuma atenção?
- **Aluno:** Pouca atenção, pois não consegui ler tudo.
- **Professor:** Você sem o auxílio da explicação, buscou com firmeza entender todos os signos de o mestre ignorante?
- **Aluno:** Sim tentei compreender.

- **Professor:** A avaliação que foi feita na experiência dos 6 encontros tendo por base os elementos da vontade, atenção e da busca, encontrados na obra, foi concordante com a proposta de filosofia apresentada pelo professor: Foi concordante? Não foi concordante? Em parte concorda?
- **Aluno:** Foi concordante.
- **Professor:** Essa proposta de avaliação é: igual as demais? Semelhante as demais? Totalmente diferente das demais?
- **Aluno:** Totalmente diferente.
- **Professor:** O modelo de ficha de avaliativa utilizado na experiência é de fácil compreensão: sim? Não?
- **Aluno:** Sim
- **Professor:** A ficha avaliativa utilizada na experiência é concordante com a proposta de filosofia aplicada pelo professor nos 6 encontros: em parte? Em todos os aspectos? Não mantem relação?
- **Aluno:** Em todos os aspectos.
- **Professor:** O que você mudaria no formato de avaliação: tudo? Nada? Apenas acrescentaria?
- **Aluno:** Nada
- **Professor:** Para você qual é a função do professor no ensino de filosofia depois dessa experiência?
- **Aluno:** É cada vez mais ajudar, incentivar na melhoria e emancipar a cada dia.

## APÊNDICE AB - ENTREVISTA INDIVIDUALIZADA (Est. A2)

- DATA: 10/12/2019

Entrevista com o Est. A2.

**Acerca da experiência com a obra O mestre ignorante:**

- **Professor:** Foi importante?
- **Aluno:** Foi, porque eu pratiquei o que não praticava antes, uma leitura diferente do que estou acostumada.
- **Professor:** Essa experiência foi diferente de outras formas de se fazer filosofia ou permaneceu da mesma sequência?
- **Aluno:** Sim, porque sai da rotina do que é visto nas aulas, a emancipação intelectual não é muito vista na escola.
- **Professor:** foi cansativo?
- **Aluno:** Um pouco, pois não estava acostumada com o tipo de leitura que o livro utilizava.
- **Professor:** Tudo que foi visto tem algum tipo de relação com sua vida?
- **Aluno:** Sim, pude relacionar com a emancipação intelectual, pois estamos sempre perguntando sobre algo.
- **Professor:** Qual foi o maior benefício desse exercício?
- **Aluno:** O maior benefício foi compreender algumas coisas do cotidiano.
- **Professor:** Qual foi a maior dificuldade que encontrou nessa experiência?
- **Aluno:** tipo, não estava acostumada com o tipo de leitura que o livro utiliza.
- **Professor:** Seu conceito sobre a filosofia mudou após os 6 encontros?
- **Aluno:** Permaneceu o mesmo.
- **Professor:** A importância do ensino de filosofia foi modificada após os 6 encontros?
- **Aluno:** Não mudou, eu apenas reforcei o estudo sobre a importância da filosofia.
- **Professor:** Em sua opinião, que tipo de relação foi estabelecida entre você e o professor de filosofia nos 6 encontros?
- **Aluno:** ficou mais dinâmica, mais igualitária.
- **Professor:** O professor estabeleceu questões problemas durante toda experiência dos 6 encontros?
- **Aluno:** Sim.
- **Professor:** O professor na experiência ocorrida nos 6 encontros estimulou a vontade dos alunos em: nenhum momento? Boa parte do tempo? Poucos momentos? Todo o tempo?
- **Aluno:** Todo o tempo.
- **Professor:** Em sua opinião, o quanto de atenção você colocou na experiência: pouca atenção? Muita atenção? Nenhuma atenção?
- **Aluno:** Dei mais atenção aos encontros do que ao livro, mas deveria ter me aprofundado mais no livro.
- **Professor:** você sem o auxílio da explicação, buscou com firmeza entender todos os signos de o mestre ignorante?

- **Aluno:** Procurei alguns, nem todos, só os que estavam mais relacionados com a minha vida, tipo a relação da emancipação intelectual, pais e filhos, mestre e aluno.
- **Professor:** A avaliação que foi feita na experiência dos 6 encontros tendo por base os elementos da vontade, atenção e da busca, encontrados na obra, foi concordante com a proposta de filosofia apresentada pelo professor: Foi concordante? Não foi concordante? Em parte concorda?
- **Aluno:** Foi concordante porque foi baseado no que era debatido em sala, relacionado o que o professor apresentava em sala.
- **Professor:** Essa proposta de avaliação é: igual as demais? Semelhante as demais? Totalmente diferente das demais?
- **Aluno:** Totalmente diferente das demais, pois os modelos avaliativos não são baseados nesse método, para fazer uma prova precisamos fazer uma busca.
- **Professor:** O modelo de ficha de avaliativa utilizado na experiência é de fácil compreensão: sim? Não?
- **Aluno:** Sim
- **Professor:** A ficha avaliativa utilizada na experiência é concordante com a proposta de filosofia aplicada pelo professor nos 6 encontros: em parte? Em todos os aspectos? Não mantem relação?
- **Aluno:** Todos os aspectos
- **Professor:** O que você mudaria no formato de avaliação: tudo? Nada? Apenas acrescentaria?
- **Aluno:** Nada
- **Professor:** Para você qual é a função do professor no ensino de filosofia depois dessa experiência?
- **Aluno:** A função do professor seria ser o mestre motivador, não restringindo o conhecimento do aluno.
  
- **Considerações:** Essa experiência me motivou a buscar mais, não me restringindo apenas ao professor. A experiência que tive foi necessária para compressão de várias partes da minha vida na qual não tinha atenção.

## APÊNDICE AC - ENTREVISTA INDIVIDUALIZADA (Est. A3)

- DATA: 12/12/2019

Entrevista com o Est. A3.

### Acerca da experiência com a obra *O mestre ignorante*:

- **Professor:** Foi importante?
- **Aluno:** Sim, porque fez eu perceber tudo que tem dentro de uma escola, as hierarquias presentes, a relação que os alunos têm com os professores e as relações de ensino.
- **Professor:** Essa experiência foi diferente de outras formas de se fazer filosofia ou permaneceu da mesma sequência?
- **Aluno:** foi, por que não é comum que se tenha esse tipo de pesquisa, pra que saibam qual a opinião da gente sobre o método de ensino, nem esses tipos de debates, nem sei lá uma nota baseada no que a gente conhece ou nos incentivos que eles passam pra gente, é só conteúdo e não tem essa interação.
- **Professor:** Foi cansativo?
- **Aluno:** Não.
- **Professor:** Tudo que foi visto tem algum tipo de relação com sua vida?
- **Aluno:** Teve, pois eu passei a relacionar coisas da minha vida com coisas da pesquisa, como exemplo uma aula de projeto de vida, onde questionamos que não tínhamos aula de física o ano inteiro, e a professora sugeriu pegarmos um livro de física e estudar, na época achava que não era possível, mas depois dos encontros percebi que é sim possível, basta querer.
- **Professor:** Qual foi o maior benefício desse exercício?
- **Aluno:** Pude descobrir mais sobre minha capacidade, confiar mais em mim.
- **Professor:** Qual foi a maior dificuldade que encontrou nessa experiência?
- **Aluno:** As questões com relação a precisar ou não de um professor para aprender algo, essa ideia ficava batendo em minha cabeça.
- **Professor:** Seu conceito sobre a filosofia mudou após os 6 encontros?
- **Aluno:** Não.
- **Professor:** A importância do ensino de filosofia foi modificada após os 6 encontros?
- **Aluno:** Não, mas afirmo que a Filosofia é realmente necessária, que não precisa ser aplicada como matéria, mas como algo diário.
- **Professor:** Em sua opinião, que tipo de relação foi estabelecida entre você e o professor de filosofia nos 6 encontros?
- **Aluno:** Relação igualitária, a nossa opinião importava também.
- **Professor:** O professor estabeleceu questões problemas durante toda experiência dos 6 encontros?
- **Aluno:** Sim, sempre estava fazendo perguntas para pensar e para responder.
- **Professor:** O professor na experiência ocorrida nos 6 encontros estimulou a vontade dos alunos em: nenhum momento? Boa parte do tempo? Poucos momentos? Todo o tempo?
- **Aluno:** Todo o tempo, as perguntas estingavam a gente.
- **Professor:** Em sua opinião, o quanto de atenção você colocou na experiência: pouca atenção? Muita atenção? Nenhuma atenção?

- **Aluno:** Muita atenção, inicialmente não dei a devida atenção no primeiro capítulo, mas depois percebi que a minha opinião estava equivocada, achava que o mestre ignorante era algo ruim, devido à pouca atenção que tive.
- **Professor:** Você sem o auxílio da explicação, buscou com firmeza entender todos os signos de o mestre ignorante?
- **Aluno:** Sim, mas não foram todos, alguns tive dificuldade, e depois procurei os significados.
- **Professor:** A avaliação que foi feita na experiência dos 6 encontros tendo por base os elementos da vontade, atenção e da busca, encontrados na obra, foi concordante com a proposta de filosofia apresentada pelo professor: Foi concordante? Não foi concordante? Em parte concorda
- **Aluno:** Foi concordante, porque quando se fala em vontade, atenção e busca, é tudo que em minha opinião se enquadra na filosofia, ela nos faz pensar, e o livro trouxe muito isso.
- **Professor:** essa proposta de avaliação é: igual as demais? Semelhante as demais? Totalmente diferente das demais?
- **Aluno:** Totalmente diferente, porque nenhum professor chega para perguntar sobre a nossa opinião, sobre e que entendemos, geralmente só dá conteúdo e temos que aprender, pegar aquele conteúdo e fazer totalmente igual.
- **Professor:** O modelo de ficha de avaliativa utilizado na experiência é de fácil compreensão: sim? Não?
- **Aluno:** Sim, bem simples.
- **Professor:** A ficha avaliativa utilizada na experiência é concordante com a proposta de filosofia aplicada pelo professor nos 6 encontros: em parte? Em todos os aspectos? Não mantem relação?
- **Aluno:** Todos os aspectos.
- **Professor:** O que você mudaria no formato de avaliação: tudo? Nada? Apenas acrescentaria?
- **Aluno:** Adicionaria um espaço para o aluno se auto avaliar, para que ele pudesse contrapor a opinião do professor, e juntos chegarem num consenso na nota.
- **Professor:** Para você qual é a função do professor no ensino de filosofia depois dessa experiência?
- **Aluno:** A função é orientar, instigar.

**Considerações:** Através da experiência percebi que, o sistema de educação que temos estimula muitos os professores, e eles tentam passar para nós o conhecimento que eles adquiriram, querem quem nos se emancipem, nos liberte, só que nem eles mesmo perceberam que esse conhecimento que foi passado para eles não foi uma forma de emancipação, foi como uma prisão, limitando-os, então quando eles tentam passar essa emancipação para gente, eles também estão de certa forma nos limita, e essa pesquisa me ajudou a perceber isso, que podemos procurar, nos emancipar.



## APÊNDICE AD - ENTREVISTA INDIVIDUALIZADA (Est. A4)

- DATA: 11/12/2019

Entrevista com o Est. A4.

**Acerca da experiência com a obra O mestre ignorante:**

- **Professor:** Foi importante?
- **Aluno:** Foi, ela apresentou uma nova forma do sistema de ensino, pois achava que o sistema do ensino nunca funcionaria, e o mestre ignorante mostrou que é possível.
- **Professor:** Essa experiência foi diferente de outras formas de se fazer filosofia ou permaneceu da mesma sequência?
- **Aluno:** Foi, justamente no impacto do método de ensino apresentado no livro, essa nova forma de ensino.
- **Professor:** Foi cansativo?
- **Aluno:** Não, em nenhum momento, foi até prazeroso.
- **Professor:** Tudo que foi visto tem algum tipo de relação com sua vida?
- **Aluno:** Teve, no impacto dentro de sala, porque durante as aulas eu me peguei pensando, será que realmente é necessário o professor esta explicando isso?
- **Professor:** Qual foi o maior benefício desse exercício?
- **Aluno:** Foi eu procurar me informar mais, o mestre ignorante me incentivou a procurar mais palavras sem precisar perguntar.
- **Professor:** Qual foi a maior dificuldade que encontrou nessa experiência?
- **Aluno:** Foi comparecer, porque geralmente na quarta eu deixava para fazer outras coisas, mas não me arrependi.
- **Professor:** Seu conceito sobre a filosofia mudou após os 6 encontros?
- **Aluno:** É difícil falar, pois meu conceito sobre a Filosofia é diferente do conceito de Filosofia, pois a filosofia para mim é um estilo de vida, uma ideologia, pois ela impacta nossa vida, por exemplo, se eu quero alcançar algo em minha vida, a Filosofia vai estar ali como uma motivação.
- **Professor:** A importância do ensino de filosofia foi modificada após os 6 encontros?
- **Aluno:** Foi modificado, pois eu achava que a filosofia era só a parte política e dos filósofos, mas percebi que a Filosofia é algo mais profundo, algo que dá para crescer dentro.
- **Professor:** Em sua opinião, que tipo de relação foi estabelecida entre você e o professor de filosofia nos 6 encontros?
- **Aluno:** Relação de igualdade.
- **Professor:** O professor estabeleceu questões problemas durante toda experiência dos 6 encontros?
- **Aluno:** Sim, fazia perguntas para estimular.
- **Professor:** O professor na experiência ocorrida nos 6 encontros estimulou a vontade dos alunos em: nenhum momento? Boa parte do tempo? Poucos momentos? Todo o tempo?
- **Aluno:** Em alguns momentos, por exemplo quando estávamos perdidos em algum assunto ele guiava mesmo sem querer guiar.

- **Professor:** Em sua opinião, o quanto de atenção você colocou na experiência: pouca atenção? Muita atenção? Nenhuma atenção?
- **Aluno:** Muita atenção, li todo o livro.
- **Professor:** Você sem o auxílio da explicação, buscou com firmeza entender todos os signos de o mestre ignorante?
- **Aluno:** Sim.
- **Professor:** A avaliação que foi feita na experiência dos 6 encontros tendo por base os elementos da vontade, atenção e da busca, encontrados na obra, foi concordante com a proposta de filosofia apresentada pelo professor: Foi concordante? Não foi concordante? Em parte concorda?
- **Aluno:** Foi concordante, mas ainda acho que o ensino de Filosofia tem muito a ser modificada, a proposta ainda tem em parte coisas da outra proposta, pois não deixa de ser uma avaliação.
- **Professor:** Essa proposta de avaliação é: igual as demais? Semelhante as demais? Totalmente diferente das demais?
- **Aluno:** Totalmente diferente, pois o método foi diferente, cativante, pois nós alunos, estamos bem presos a esse método maçante de sala de aula, essa experiência foi relaxante.
- **Professor:** O modelo de ficha de avaliativa utilizado na experiência é de fácil compreensão: sim? Não?
- **Aluno:** Sim.
- **Professor:** A ficha avaliativa utilizada na experiência é concordante com a proposta de filosofia aplicada pelo professor nos 6 encontros: em parte? Em todos os aspectos? Não mantém relação?
- **Aluno:** Sim em todos os aspectos.
- **Professor:** O que você mudaria no formato de avaliação: tudo? Nada? Apenas acrescentaria?
- **Aluno:** Acrescentaria, o autoconhecimento, auto avaliação do próprio aluno.
- **Professor:** Para você qual é a função do professor no ensino de filosofia depois dessa experiência?
- **Aluno:** A função eu acho que é motivar, instigar, fazer o aluno querer mais.
  
- **Considerações:** **Eu gostei do método, eu comecei achando que era uma coisa, mas a partir dos encontros eu vi que era diferente. Eu deixei de praticar esporte, que é algo que eu gosto muito, para vir para os encontros, e estes foi tão prazeroso quanto minhas atividades de esporte.**

## APÊNDICE AE - ENTREVISTA INDIVIDUALIZADA (Est. A5)

- DATA: 13/12/2019

Entrevista com o Est. A5.

**Acerca da experiência com a obra O mestre ignorante:**

- **Professor:** Foi importante?
- **Aluno:** Sim, porque foi uma proposta diferenciada das que tivemos no decorrer do ano.
- **Professor:** Essa experiência foi diferente de outras formas de se fazer filosofia ou permaneceu da mesma sequência?
- **Aluno:** Sim, pois essa proposta não foi praticada por nenhum outro professor.
- **Professor:** Foi cansativo?
- **Aluno:** Não, pois foi algo que aceitamos e nos interessamos.
- **Professor:** Tudo que foi visto tem algum tipo de relação com sua vida?
- **Aluno:** Sim, porque na base do livro ele relaciona o que aconteceu com ele, e grande parte acontece em nossas vidas.
- **Professor:** Qual foi o maior benefício desse exercício?
- **Aluno:** A mudança de pensamento, o livro fez nos pensarmos muito como é vivido e como é tratado, como é a escola e o cotidiano de professor e aluno.
- **Professor:** Qual foi a maior dificuldade que encontrou nessa experiência?
- **Aluno:** Sou um pouco desatenta, e então não dei atenção 100% todo o tempo.
- **Professor:** Seu conceito sobre a filosofia mudou após os 6 encontros?
- **Aluno:** Mudou, pois descobri coisas novas, principalmente depois dos encontros, sobre o que é a Filosofia, ela faz parte da nossa história.
- **Professor:** A importância do ensino de filosofia foi modificada após os 6 encontros?
- **Aluno:** Sim, mudou meu pensamento e o conceito sobre a Filosofia, cada encontro foi mudando o pensamento, abrindo novos aspectos. Agora vejo que com a Filosofia cada um pode mudar e descobrir seu próprio conceito.
- **Professor:** O professor estabeleceu questões problemas durante toda experiência dos 6 encontros?
- **Aluno:** Sim, todos os encontros, fazendo com que nosso raciocínio ficasse a flor da pele.
- **Professor:** Em sua opinião, que tipo de relação foi estabelecida entre você e o professor de filosofia nos 6 encontros?
- **Aluno:** Relação de igualdade, amizade.
- **Professor:** O professor na experiência ocorrida nos 6 encontros estimulou a vontade dos alunos em: nenhum momento? Boa parte do tempo? Poucos momentos? Todo o tempo?
- **Aluno:** Todo o tempo.
- **Professor:** Em sua opinião, o quanto de atenção você colocou na experiência: pouca atenção? Muita atenção? Nenhuma atenção?
- **Aluno:** Muita atenção.
- **Professor:** Você sem o auxílio da explicação, buscou com firmeza entender todos os signos de o mestre ignorante?

- **Aluno:** Sim, mas nem todos consegui entender, coisas mais complexas, devido isso pesquisei para tentar entender.
- **Professor:** A avaliação que foi feita na experiência dos 6 encontros tendo por base os elementos da vontade, atenção e da busca, encontrados na obra, foi concordante com a proposta de filosofia apresentada pelo professor: Foi concordante? Não foi concordante? Em parte concorda?
- **Aluno:** Foi concordante, porque foi bem explicado tudo que seria praticado, principalmente sobre a avaliação.
- **Professor:** Essa proposta de avaliação é: igual as demais? Semelhante as demais? Totalmente diferente das demais?
- **Aluno:** Totalmente diferente, porque foi uma proposta de avaliação diferente, nenhum outro professor praticou, eles apenas falam não nos ouve em grande parte.
- **Professor:** O modelo de ficha de avaliativa utilizado na experiência é de fácil compreensão: sim? Não?
- **Aluno:** Sim.
- **Professor:** A ficha avaliativa utilizada na experiência é concordante com a proposta de filosofia aplicada pelo professor nos 6 encontros: em parte? Em todos os aspectos? Não mantem relação?
- **Aluno:** Todos os aspectos.
- **Professor:** O que você mudaria no formato de avaliação: tudo? Nada? Apenas acrescentaria?
- **Aluno:** Nada, pois achei interessante, um bom método de avaliação.
- **Professor:** Para você qual é a função do professor no ensino de filosofia depois dessa experiência?
- **Aluno:** A função é incentivar, ajudar em novas descobertas.

**Considerações: O mestre ignorante foi importante com relação ao conceito de cada um, porque cada pessoa entrou pensando de um jeito e saiu pensando de forma diferente, descobrimos coisas que não sabíamos, abrindo nossos olhos totalmente. Nunca havíamos parado para pensar sobre a avaliação do professor, como avaliar. Essa avaliação é melhor da que é praticada.**

## APÊNDICE AF – ENTREVISTA INDIVIDUALIZADA (Est. A6)

- DATA: 11/12/2019

Entrevista com o Est. A6.

**Acerca da experiência com a obra O mestre ignorante:**

- **Professor:** Foi importante?
- **Aluno:** Grande parte foi, pois pudemos observar que o livro do mestre ignorante nos ajudou a abrir mais a mente, com relação a coisas que geralmente ignoramos no nosso dia a dia.
- **Professor:** Essa experiência foi diferente das outras formas de se fazer filosofia ou permaneceu da mesma sequência?
- **Aluno:** Sim, pois há aspectos do livro que abre a nossa mente de uma forma que nunca havia experimentado antes, que jamais pensei que fosse possível.
- **Professor:** Foi cansativo?
- **Aluno:** A única parte cansativa foi a leitura.
- **Professor:** Tudo que foi visto tem algum tipo de relação com sua vida?
- **Aluno:** Sim, com relação a vontade de buscar e que eu não tenho limitações.
- **Professor:** Qual foi o maior benefício desse exercício?
- **Aluno:** O incentivo.
- **Professor:** Qual foi a maior dificuldade que encontrou nessa experiência?
- **Aluno:** Foi expor a minha opinião na frente das pessoas, pois tenho ansiedade, mas aos poucos consegui interagir. Essa atividade me ajudou em parte a lidar com essa minha dificuldade.
- **Professor:** Seu conceito sobre a filosofia mudou após os 6 encontros?
- **Aluno:** Sim, pois o livro traz uma realidade diferente do que vimos na escola, no caso da emancipação intelectual.
- **Professor:** A importância do ensino de filosofia foi modificada após os 6 encontros?
- **Aluno:** Não mudou, pois sempre achei que a filosofia é necessária para o ensino.
- **Professor:** Em sua opinião, que tipo de relação foi estabelecida entre você e o professor de filosofia nos 6 encontros?
- **Aluno:** Foi boa pois todo mundo pode contribuir e dá sua opinião, todo mundo teve uma ligação intelectual, então foi ótimo.
- **Professor:** O professor estabeleceu questões problemas durante toda experiência dos 6 encontros?
- **Aluno:** Sim, durante todo o percurso.
- **Professor:** O professor na experiência ocorrida nos 6 encontros estimulou a vontade dos alunos em: nenhum momento? Boa parte do tempo? Poucos momentos? Todo o tempo?
- **Aluno:** Todo o tempo
- **Professor:** Em sua opinião, o quanto de atenção você colocou na experiência: pouca atenção? Muita atenção? Nenhuma atenção?
- **Aluno:** Muita atenção pois o texto requer muita atenção.
- **Professor:** Você sem o auxílio da explicação, buscou com firmeza entender todos os signos de o mestre ignorante?

- **Aluno:** Sim, tentava entender todos os aspectos, o que não entendia buscava, pesquisava.
- **Professor:** A avaliação que foi feita na experiência dos 6 encontros tendo por base os elementos da vontade, atenção e da busca, encontrados na obra, foi concordante com a proposta de filosofia apresentada pelo professor: Foi concordante? Não foi concordante? Em parte concorda?
- **Aluno:** Foi concordante, porque os aspectos estabelecidos no livro de certa forma batiam com o que o professor apresentou.
- **Professor:** Essa proposta de avaliação é: igual as demais? Semelhante as demais? Totalmente diferente das demais?
- **Aluno:** Totalmente diferente, pois ela ajudou a entender os termos relacionados a vontade de procurar, de entender.
- **Professor:** O modelo de ficha de avaliativa utilizado na experiência é de fácil compreensão: sim? Não?
- **Aluno:** Sim.
- **Professor:** A ficha avaliativa utilizada na experiência é concordante com a proposta de filosofia aplicada pelo professor nos 6 encontros: em parte? Em todos os aspectos? Não mantém relação?
- **Aluno:** Sim, em parte, porque já era um método usado, o professor incentiva a leitura, então de certa forma coincidiu com a ficha
- **Professor:** O que você mudaria no formato de avaliação: tudo? Nada? Apenas acrescentaria?
- **Aluno:** Mudaria nada, eu gostei da experiência.
- **Professor:** Para você qual é a função do professor no ensino de filosofia depois dessa experiência?
- **Aluno:** A função é de incentivador, acredito que os professores poderiam utilizar esse método, pois ajuda mais os jovens a interagir, a buscar mais.
  
- **Considerações:** O que eu mais gostei no livro foi que no início eu achava que o conteúdo seria relacionado a coisas ruins, devido ao título ter a palavra “ignorante”, mas quando li, percebi que o mestre ignorante ignora o aluno para ele poder explorar seus limites, sua própria maneira de alto entender. A emancipação intelectual foi importante, pois se o homem tiver vontade ele consegue o que quiser, se tiver vontade e atenção, sem temer algo, por mais que alguém diga que não pode.

## APÊNDICE AG – ENTREVISTA INDIVIDUALIZADA (Est. A7)

- DATA: 13/12/2019

Entrevista com o Est. A7.

**Acerca da experiência com a obra O mestre ignorante:**

- **Professor:** Foi importante?
- **Aluno:** Sim, porque eu aprendi a vê o professor de outra forma. Não era como eu imaginava. Tipo, eu imaginava que o professor, ele sabia mais que os alunos.
- **Professor:** Essa experiência foi diferente de outras formas de se fazer filosofia ou permaneceu da mesma sequência?
- **Aluno:** Sim, pois deixava a gente discutir o assunto.
- **Professor:** Foi cansativo?
- **Aluno:** Não.
- **Professor:** Tudo que foi visto tem algum tipo de relação com sua vida?
- **Aluno:** Sim, consegui relacionar com muita coisa, quando criança me questionava muito, e depois do livro me pergunto mais sobre as coisas.
- **Professor:** Qual foi o maior benefício desse exercício?
- **Aluno:** Eu tinha vergonha de expressar minha opinião, e nos encontros passei a me expressar mais.
- **Professor:** Qual foi a maior dificuldade que encontrou nessa experiência?
- **Aluno:** Foi não poder participar de todos os encontros devido a minha rotina cansativa de estudos.
- **Professor:** Seu conceito sobre a filosofia mudou após os 6 encontros?
- **Aluno:** Mudou, eu nunca havia lido um livro de algum filósofo, sempre estudava sobre o que eles eram e nunca suas obras.
- **Professor:** A importância do ensino de filosofia foi modificada após os 6 encontros?
- **Aluno:** Sim aumentou, tive a experiência com o livro.
- **Professor:** Em sua opinião, que tipo de relação foi estabelecida entre você e o professor de filosofia nos 6 encontros?
- **Aluno:** Relação amigável, passamos a vê o professor de forma diferente.
- **Professor:** O professor estabeleceu questões problemas durante toda experiência dos 6 encontros?
- **Aluno:** Sim, todos os encontros.
- **Professor:** O professor na experiência ocorrida nos 6 encontros estimulou a vontade dos alunos em: nenhum momento? Boa parte do tempo? Poucos momentos? Todo o tempo?
- **Aluno:** Todo o tempo.
- **Professor:** Em sua opinião, o quanto de atenção você colocou na experiência: pouca atenção? Muita atenção? Nenhuma atenção?
- **Aluno:** Pouca atenção, pois acho que devia ter me dedicado mais ao livro.
- **Professor:** Você sem o auxílio da explicação, buscou com firmeza entender todos os signos de o mestre ignorante?
- **Aluno:** Sim, consegui compreender.

- **Professor:** A avaliação que foi feita na experiência dos 6 encontros tendo por base os elementos da vontade, atenção e da busca, encontrados na obra, foi concordante com a proposta de filosofia apresentada pelo professor: Foi concordante? Não foi concordante? Em parte concorda?
- **Aluno:** Foi concordante, pois acho que fui avaliada de forma correta, onde teve dias que não evolui tanto e outros dias mais, você me avaliou respeitando esses momentos.
- **Professor:** Essa proposta de avaliação é: igual as demais? Semelhante as demais? Totalmente diferente das demais?
- **Aluno:** Totalmente diferente, porque os métodos dos outros professores avaliarem não é assim, eles não fazem uma roda de conversa para ouvir os alunos para tentarem entender a opinião deles.
- **Professor:** O modelo de ficha de avaliativa utilizado na experiência é de fácil compreensão: sim? Não?
- **Aluno:** Sim.
- **Professor:** A ficha avaliativa utilizada na experiência é concordante com a proposta de filosofia aplicada pelo professor nos 6 encontros: em parte? Em todos os aspectos? Não mantém relação?
- **Aluno:** Todos os aspectos.
- **Professor:** O que você mudaria no formato de avaliação: tudo? Nada? Apenas acrescentaria?
- **Aluno:** Nada, não mudaria nada.
- **Professor:** Para você qual é a função do professor no ensino de filosofia depois dessa experiência?
- **Aluno:** A função é ensinar, explicar.

**Considerações:** A experiência para mim foi boa, devido ao convívio com os alunos e o professor, tivemos uma relação diferente, eu achava que nunca deveria questionar o professor sobre algo, mas minha ideia mudou, hoje não posso culpar um professor por não ensinar bem, pois tenho que buscar se realmente eu quiser aprender.



## APÊNDICE AH – ENTREVISTA INDIVIDUALIZADA (Est. A8)

- DATA: 11/12/2019

Entrevista com o Est. A8.

**Acerca da experiência com a obra O mestre ignorante:**

- **Professor:** Foi importante?
- **Aluno:** Sim, por causa da experiência que eu tive com a obra.
- **Professor:** Essa experiência foi diferente de outras formas de se fazer filosofia ou permaneceu da mesma sequência?
- **Aluno:** Sim, a obra aborda vários pontos da sociedade.
- **Professor:** Foi cansativo?
- **Aluno:** Não, os encontros foram bem dinâmicos. Divertidos, de certa forma.
- **Professor:** Tudo que foi visto tem algum tipo de relação com sua vida?
- **Aluno:** Teve, na questão do ensino universal, da vontade, busca, estímulo.
- **Professor:** Qual foi o maior benefício desse exercício?
- **Aluno:** Foi o aprendizado, o ensino, a forma que ele critica, afirmando que é possível ensinar algo que não sabemos, e que todos podem aprender, e que ninguém é melhor que o outro.
- **Professor:** Qual foi a maior dificuldade que encontrou nessa experiência?
- **Aluno:** Só a linguagem do livro, eu pesquisei para buscar o que não entendia.
- **Professor:** Seu conceito sobre a filosofia mudou após os 6 encontros?
- **Aluno:** Sim, eu era bem fechado com relação a Filosofia, e percebi que ela possibilita vários conhecimentos e possibilidades.
- **Professor:** A importância do ensino de filosofia foi modificada após os 6 encontros?
- **Aluno:** Foi modificada no sentido da busca, pois achava que a Filosofia era só para pensar, mas ela ajuda a conhecer, buscar novas coisas.
- **Professor:** Em sua opinião, que tipo de relação foi estabelecida entre você e o professor de filosofia nos 6 encontros?
- **Aluno:** Igualdade, pois a todo momento o professor não se colocava acima dos participantes, sem explicar, tivemos que descobrir.
- **Professor:** O professor estabeleceu questões problemas durante toda experiência dos 6 encontros?
- **Aluno:** Sim
- **Professor:** O professor na experiência ocorrida nos 6 encontros estimulou a vontade dos alunos em: nenhum momento? Boa parte do tempo? Poucos momentos? Todo o tempo?
- **Aluno:** Todo o tempo, estimulando os participantes a buscarem os conceitos.
- **Professor:** Em sua opinião, o quanto de atenção você colocou na experiência: pouca atenção? Muita atenção? Nenhuma atenção?
- **Aluno:** Muita atenção, sempre tive dificuldade com filosofia, mas ao longo da experiência fui melhorando.
- **Professor:** Você sem o auxílio da explicação, buscou com firmeza entender todos os signos de o mestre ignorante?
- **Aluno:** Sim, através das pesquisas, buscando os significados.

- **Professor:** A avaliação que foi feita na experiência dos 6 encontros tendo por base os elementos da vontade, atenção e da busca, encontrados na obra, foi concordante com a proposta de filosofia apresentada pelo professor: Foi concordante? Não foi concordante? Em parte concorda?
- **Aluno:** Foi concordante.
- **Professor:** Essa proposta de avaliação é: igual as demais? Semelhante as demais? Totalmente diferente das demais?
- **Aluno:** Totalmente diferente, porque avaliou a busca, o interesse e a vontade.
- **Professor:** O modelo de ficha de avaliativa utilizado na experiência é de fácil compreensão: sim? Não?
- **Aluno:** Sim
- **Professor:** A ficha avaliativa utilizada na experiência é concordante com a proposta de filosofia aplicada pelo professor nos 6 encontros: em parte? Em todos os aspectos? Não mantém relação?
- **Aluno:** Em parte, ela se diferencia um pouco.
- **Professor:** O que você mudaria no formato de avaliação: tudo? Nada? Apenas acrescentaria?
- **Aluno:** Mudaria nada
- **Professor:** Para você qual é a função do professor no ensino de filosofia depois dessa experiência?
- **Aluno:** A função é estimular a vontade, a busca, e mostrar para o aluno que ele tem a capacidade de aprender tudo.

## APÊNDICE AI – ENTREVISTA INDIVIDUALIZADA (Est. A9)

- DATA: 10/12/2019

Entrevista com o Est. A9.

**Acerca da experiência com a obra O mestre ignorante:**

- **Professor:** Foi importante?
- **Aluno:** Sim, foi importante pois mudou totalmente meu pensamento, percebi que o modo ver passou a ser diferente.
- **Professor:** em que?
- **Aluno:** Em relação principalmente a aprender, por que eu tinha na minha cabeça que aprender necessitava de alguém e passou a ser de mim próprio.
- **Professor:** Essa experiência foi diferente das outras formas de se fazer filosofia ou permaneceu da mesma sequência?
- **Aluno:** eu achei que, não o livro em si, mas o modo do encontro eu achei diferente com rodas de encontros e outras coisas.
- **Professor:** em que?
- **Aluno:** por que a gente ficou muito por igual. Todos ficaram entre iguais e podemos discutir sem ninguém se sentir maior ou menor que ninguém.
- **Professor:** Foi cansativo?
- **Aluno:** Não achei, a minha única dificuldade foi na leitura, pois não tenho hábito ler, mas mesmo assim os encontros foram gratificantes.
- **Professor:** Tudo que foi visto tem algum tipo de relação com sua vida?
- **Aluno:** Sim, pois estou em processo de aprendizagem.
- **Professor:** Qual foi o maior benefício desse exercício?
- **Aluno:** O maior benefício foi a possibilidade de abrir minha mente para novas maneiras de aprender, de ensinar e de não precisar depender de alguém para aprender, achei isso o mais importante.
- **Professor:** Qual foi a maior dificuldade que encontrou nessa experiência?
- **Aluno:** Foi exatamente a leitura do livro, eu achei uma dificuldade por que eu não tenho costume, não que não goste, mas eu não tenho costume de ler livro, principalmente de papel, impresso.
- **Professor:** Seu conceito sobre a filosofia mudou após os 6 encontros?
- **Aluno:** sim, e tanto que mudou de encontro a encontro, eu tinha na cabeça que a Filosofia era algo complicado, algo difícil de entender. Comecei a achar mais simples e só precisa ter atenção e também eu percebi que a filosofia é algo que acontece sempre na vida da gente, imaginava que era mais coisa da antiga, da Grécia entre outras coisas. E agora percebi que é sempre atualmente.
- **Professor:** A importância do ensino de filosofia foi modificada após os 6 encontros?
- **Aluno:** Sim, antes não achava a filosofia necessária, mas agora percebi que podemos aprender sozinho se quisermos, a filosofia que eu conhecia, que era passada no ano anterior é diferente da apresentada este ano, os professores apresentam os conteúdos de forma diferente.
- **Professor:** Em sua opinião, que tipo de relação foi estabelecida entre você e o professor de filosofia nos 6 encontros?

- **Aluno:** Uma relação de igualdade, pois sempre estávamos conversando e discutido os assuntos, o tempo todo ocorreu uma relação de igualdade.
- **Professor:** O professor estabeleceu questões problemas durante toda experiência dos 6 encontros?
- **Aluno:** Sim, quando tínhamos duvidas em vez de responder o professor fazia perguntas, uma maneira de estimular, ajudando a tentar achar as respostas, e no final de todo encontro sempre tinha uma pergunta, um exercício praticarmos em casa.
- **Professor:** Foi confuso para você não ter as respostas prontas?
- **Aluno:** Sim, mas foi interessante pois tive mais vontade de entender e buscar procurar as respostas, em vez de receber sem merecer.
- **Professor:** O professor na experiência ocorrida nos 6 encontros estimulou a vontade dos alunos em: nenhum momento? Boa parte do tempo? Poucos momentos? Todo o tempo?
- **Aluno:** Todo o tempo, pois sempre tinha a relação de igualdade como também todo mundo estava querendo fazer, estudar. E também devido as perguntas no final dos encontros estimulava todos a quererem aprender.
- **Professor:** Em sua opinião, o quanto de atenção você colocou na experiência: pouca atenção? Muita atenção? Nenhuma atenção?
- **Aluno:** Muita atenção, porque pesquisei, tive o interesse, não foi 100%, mas não fiquei sem vontade, então considero que tive muita atenção.
- **Professor:** Você sem o auxílio da explicação, buscou com firmeza entender todos os signos de o mestre ignorante?
- **Aluno:** Não exatamente, mas muitos sim, pois era algo diferente do que estou acostumado, como palavras, significados, mas sempre estava pesquisando, mas existiu sim algumas que eu fique preso.
- **Professor:** A avaliação que foi feita na experiência dos 6 encontros tendo por base os elementos da vontade, atenção e da busca, encontrados na obra, foi concordante com a proposta de filosofia apresentada pelo professor: Foi concordante? Não foi concordante? Em parte concorda?
- **Aluno:** Nos encontros foi concordante
- **Professor:** Essa proposta de avaliação é: igual as demais? Semelhante as demais? Totalmente diferente das demais?
- **Aluno:** Totalmente diferente porque, na maioria das avaliações que são feitas buscam uma resposta, como exemplo a matéria de matemática onde é dada uma formula e temos que responder, em nesses encontros foi pelo esforço, pela vontade de querer, que na minha opinião deveria ser assim a avaliação, porque nem sempre o aluno entende o assunto, mas ele pode tentar ao máximo conseguir entender, achei bem diferente.
- **Professor:** O modelo de ficha de avaliativa utilizado na experiência é de fácil compreensão: sim? Não?
- **Aluno:** Sim, pois foi bem explicativa no modo que foi feito.
- **Professor:** A ficha avaliativa utilizada na experiência é concordante com a proposta de filosofia aplicada pelo professor nos 6 encontros: em parte? Em todos os aspectos? Não mantém relação?
- **Aluno:** Em todos os aspectos, foi realizada da maneira que foi explicada.
- **Professor:** O que você mudaria no formato de avaliação: tudo? Nada? Apenas acrescentaria?

- **Aluno:** Apenas acrescentaria mais aulas, pois o tempo foi pouco. Mais tempo mais aprendizado, uma possibilidade de evolução.
- **Professor:** Para você qual é a função do professor no ensino de filosofia depois dessa experiência?
- **Aluno:** Não de ensinar, mas de estimular o aluno a ele aprender por ele próprio, o professor seria um auxiliador.

## APÊNDICE AJ – ENTREVISTA INDIVIDUALIZADA (Est. A10)

- DATA: 12/12/2019

Entrevista com o Est. A10.

**Acerca da experiência com a obra O mestre ignorante:**

- **Professor:** Foi importante?
- **Aluno:** Sim, pois saiu do padrão
- **Professor:** Essa experiência foi diferente de outras formas de se fazer filosofia ou permaneceu da mesma sequência?
- **Aluno:** Sim, no assunto.
- **Professor:** Foi cansativo?
- **Aluno:** Em algumas partes, pois precisa de alguma reflexão ampla.
- **Professor:** Tudo que foi visto tem algum tipo de relação com sua vida?
- **Aluno:** Teve, vou levar muita coisa para minha vida, o mestre explicador ajudou a me tornar uma pessoa observadora.
- **Professor:** Qual foi o maior benefício desse exercício?
- **Aluno:** Me ajudou a despertar, me tornar uma pessoa diferente.
- **Professor:** Qual foi a maior dificuldade que encontrou nessa experiência?
- **Aluno:** Entender os conceitos.
- **Professor:** Seu conceito sobre a filosofia mudou após os 6 encontros?
- **Aluno:** Sim, hoje em dia acredito que a Filosofia ajuda a buscar a verdade, e que devemos buscar a verdade durante toda a sua vida.
- **Professor:** A importância do ensino de filosofia foi modificada após os 6 encontros?
- **Aluno:** Foi modificada, hoje em dia acho importante a Filosofia, acho que deveria ter mais aulas.
- **Professor:** Em sua opinião, que tipo de relação foi estabelecida entre você e o professor de filosofia nos 6 encontros?
- **Aluno:** Estimulo, o professor nos incentivou a sempre tentar, buscar.
- **Professor:** O professor estabeleceu questões problemas durante toda experiência dos 6 encontros?
- **Aluno:** Sim, sempre que indagávamos algo, o professor aprofundava ainda mais.
- **Professor:** O professor na experiência ocorrida nos 6 encontros estimulou a vontade dos alunos em: nenhum momento? Boa parte do tempo? Poucos momentos? Todo o tempo?
- **Aluno:** Todo o tempo.
- **Professor:** Em sua opinião, o quanto de atenção você colocou na experiência: pouca atenção? Muita atenção? Nenhuma atenção?
- **Aluno:** Muita atenção, pois era algo diferente do comum, passamos a ver as coisas de maneira diferente e reflexiva.
- **Professor:** Você sem o auxílio da explicação, buscou com firmeza entender todos os signos de o mestre ignorante?
- **Aluno:** Sim, cheguei a ler os conceitos três, quatro, cinco vezes para entender, buscava os significados, pesquisava.

- **Professor:** A avaliação que foi feita na experiência dos 6 encontros tendo por base os elementos da vontade, atenção e da busca, encontrados na obra, foi concordante com a proposta de filosofia apresentada pelo professor: Foi concordante? Não foi concordante? Em parte concorda?
- **Aluno:** Foi concordante, a proposta do livro teve haver com a avaliação, você tem que ter vontade, atenção.
- **Professor:** Essa proposta de avaliação é: igual as demais? Semelhante as demais? Totalmente diferente das demais?
- **Aluno:** Totalmente diferente, pois estimula o aluno, faz o aluno ir atrás. Ler um livro e tentar entender através do debate é diferente.
- **Professor:** O modelo de ficha de avaliativa utilizado na experiência é de fácil compreensão: sim? Não?
- **Aluno:** Sim.
- **Professor:** A ficha avaliativa utilizada na experiência é concordante com a proposta de filosofia aplicada pelo professor nos 6 encontros: em parte? Em todos os aspectos? Não mantem relação?
- **Aluno:** Em parte.
- **Professor:** O que você mudaria no formato de avaliação: tudo? Nada? Apenas acrescentaria?
- **Aluno:** Mudaria nada, é o suficiente para o aluno conseguir o que quer.
- **Professor:** Para você qual é a função do professor no ensino de filosofia depois dessa experiência?
- **Aluno:** A função é estimular, porque essa experiência gira em torno do estímulo.

**Considerações:** A experiência com livro ajuda a você muda sua opinião com relação a escola, eu passei a prestar atenção nas pessoas, meio que criticando, olho para o professor e me indago, isso é explicador? O livro me ajudou a olhar para todo o sistema e ver como funciona, tendo uma percepção maior do mundo, me ajudou a ter um maior senso crítico.

## APÊNDICE AK – TRANSCRIÇÕES - DISCUSSÕES TEMÁTICAS (2º encontro)

### Discussões temáticas

#### Segundo encontro ocorrido no dia 11/11/2019.

#### A partir da questão-problema levantada no primeiro encontro, “como tornar-se emancipado?”

Professor: o que vocês podem me dizer sobre isso, como torna-se emancipado?

Est. A4: uma coisa que percebi no livro é que mesmo tendo um mestre ignorante, nós também somos um pouco ignorantes, eu posso ser uma pessoa ignorante, não saber algo sobre determinado assunto e ensinar aquele assunto para outra pessoa, do meu ponto de vista sobre aquilo, eu acho que é nesse momento que a gente ensinar sem saber que a gente está se emancipando.

Professor: mas como assim eu posso ensinar algo que eu não sei?

Est. A9: é como o *instagram*, dou vários conselhos amorosos mas minha vida não anda bem.

Est. A4: é tipo automático que aparece para a gente.

Est. A2: é tipo faça o que eu digo mas não faça o que eu faço

Professor: mas o que seria emancipar?

Est. A2: emancipar ou emancipado?

Professor: emancipar ou emancipado, da forma que você entender.

Est. A10: emancipar é a ação.

Est. A3: é liberdade

Professor: é ação, é liberdade, como assim? Mas depende do outro?

Est. A10: para se tornar emancipado eu acredito que sim.

Professor: então para que eu me torne emancipado é necessário que o outro me emancipe.

Est. A4: para eu me emancipar é necessário que eu queira me emancipar.

Professor: como assim?

Est. A4: porque se a vontade for minha, eu não vou precisar da ajuda da outra pessoa para fazer ela.

Professor: mas qual é a vontade?

Est. A4: de se emancipar, a emancipação nada mais é que liberdade.

Est. A2: eu acho que a gente precisa emancipar para se emancipar.

Professor: como assim?

Est. A2: porque a gente tem que ter outra pessoa invectivar a gente de que a gente é capaz, e a gente pode fazer qualquer coisa sozinho, aprender sozinho.

Professor: então não é utilizar a inteligência do outro, é utilizar a vontade do outro? Seria isso?

Est. A10: a nossa própria vontade

Est. A9: ou a falta de vontade, que tipo na história no livro que ele entregou o livro para os alunos e os alunos se emanciparam sem a ajuda dele, mas tipo, teve a intervenção dele porque ele levou o livro.

Est. A2: acho que não é a vontade do outro, mas por exemplo, para você se emancipar você precisar do estímulo de outra pessoa emancipada para emancipar você.

Professor: o estímulo de um emancipado?

Est. A2: é, tipo eu vou estimular ele a ler esse livro.

Professor: então você vai ligar a inteligência dele a inteligência do livro?

Est. A2: é, ai vamos supor que eu sou emancipada.

Est. A5: mas também ele tem que querer, se ele não quiser não vai acontecer nada.



Est. A2: é mas ele é emancipador, ele tem a visão.

Est. A5: então, tem o estímulo mas também tem que ter o querer dele, pois se ele não quiser não vai acontecer nada.

Est. A4: eu acho que para alguém se emancipar precisa de alguém que instrua essa pessoa a fazer isso.

Professor: precisa instigar ou instruir?

Est. A4: instruir, ela vai mostrar o caminho mas não dizer como fazer

Professor: interessante, então vai mostrar o caminho mas não vai dizer como fazer.

Est. A2: claro que ele é um ignorante, saber que ele aprendeu.

Est. A4: é tipo nessa parte de emancipador e suas limitações, ele fala que portanto o ignorante pode começar a instruir seus filhos, cabe ainda fornecer os princípios das instituições e é preciso aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto.

Professor: é preciso aprender qualquer coisa e?

Est. A4: e relacionar todo o resto.

Professor: não entendi, como assim aprender qualquer coisa e relacionar todo o resto?

Est. A4: ele vai aprendendo tudo e relacionar tudo, por exemplo ele vai aprender a, suponha que ele seja filho de um lenhador, e o lenhador entregou o machado ao filho e disse se vire, aí o filho tem suas opções, ou ele vai cortar a madeira ou vai tentar quebrar uma pedra, se ele tentar quebrar primeiro a pedra e ele não conseguir, obviamente ele vai ser instruído a cortar a madeira.

Professor: o filho poderia ter visto o pai cortar a madeira e automaticamente associar, agora você trouxe uma coisa interessante, ele deve aprender algo e relacionar isso que ele aprendeu com outra coisa, correto? Então vou pegar também a imagem do machado, como é que eu posso relacionar o machado a outras coisas, como é que eu posso entender o mundo a partir do machado?

Est. A10: eu acho que assim, para você saber o que você pode fazer com o machado, o que você tem capacidade de fazer com aquilo, o machado dá para fazer várias coisas.

Est. A5: ele pode cortar várias coisas diferentes, ao invés da madeira.

Est. A3: nós estamos falando com relação a primeira pergunta, como torna-se emancipado, a partir das suas leituras?

Est. A3: assim, acho que aquele que consegue raciocinar com clareza, toma suas próprias decisões e acredita em suas capacidades.

Professor: raciocinar com clareza e tomar suas próprias decisões, será que tem outro elemento aí no meio? Eu raciocínio com clareza, eu tomo minhas próprias decisões, mas qual seria uma outra coisa que o livro falou e que é também uma característica de um cidadão emancipado?

Est. A4: vontade?

Professor: sim, tem também a ver com vontade, mas tem outra coisa, e tem a ver com se conhecer.

Est. A4: prioridade

Professor: sim, tem a ver com prioridade.

Est. A4: observar e repetir

Professor: sim, tem a ver com observar e repetir, mas o indivíduo emancipado é um indivíduo que?

Est. A3: é um indivíduo que pensa com clareza e toma suas próprias decisões.

Professor: agora tem um elemento no meio que o livro fala.

Est. A9: sei lá, curiosidade, vontade, querer.

Professor: sim, tem curiosidade, vontade e querer, mas tem algo que diz que o indivíduo emancipado é uma coisa e não outra coisa, e não depende do outro, depende de?

Est. A9: inteligência, liberdade.

Est. A2: tem a ver com ensino universal?

Professor: o ensino universal seria aquela estrutura que todo mundo pode aprender a partir de si mesmo, mas e aí, qual seria a característica que diz que o indivíduo emancipado é uma coisa e não outra coisa?

Est. A10: desigualdade, inteligência.

Professor: a inteligência? Na verdade ele fala que todo indivíduo tem a capacidade de aprender, não quer dizer que eu vá aprender a mesma coisa que você ou fazer tão bem as coisas que você faz ou vice e versa, eu tenho a capacidade para fazer isso, claro se eu tiver a vontade de fazer, mas tem outra característica que diz que algo me torna emancipado.

Est. A8: pensar com clareza e tomar suas próprias decisões.

Professor; agora o lance emancipar!

Est. A4: eu acho que emancipar é quando você tem suas próprias ideologias.

Est. A9: quando o indivíduo se liberta de algo que ele fez.

Est. A10: acho que é tipo, uma pessoa ser capaz de emancipar outras pessoas

Professor: sim, mas eu só sou capaz de emancipar outras pessoas se eu for emancipado, agora como eu me torno um indivíduo emancipado?

Est. A3: quando ele passa a ter suas próprias ideologias, suas próprias decisões?

Professor: ideologia é um termo utilizado ali, ideologia vem de ideia, é mais profundo do que simplesmente acreditar que o indivíduo bolou algo e de repente esse algo foi propagado e muita gente começou a seguir, e se tornou uma ideologia, uma ideologia vigente coisa e tal. É maior, e ao mesmo tempo menor, porque é a partir do próprio indivíduo. Você falou de duas coisas maravilhosas, qual foi a primeira?

Est. A3: é pensar com clareza e tomar suas próprias decisões.

Professor: eu posso ser livre e não tomar minhas próprias decisões, concordam? Tomar as próprias decisões é maior, isso diz que eu estou dando um passo para me emancipar, agora para eu tomar minhas próprias decisões eu preciso algo de mim, o que?

Est. A8: saber que eu sou capaz de fazer outras coisas a partir do que eu aprendi, tipo eu vejo meu pai cortando a madeira, aí vou lá e corto a madeira, mas a partir daquela ação que eu fiz eu penso que sou capaz de fazer outras coisas, tipo nossa eu consegui isso, será que eu posso conseguir fazer outras coisas, a gente vai passar a questionar muito mais, vamos ter mais vontade de fazer outras coisas para tentar ter aquela sensação de ter liberdade.

Professor: então vamos tentar formatar, então ser emancipado é um indivíduo que?

Est. A3: que pensa com clareza e toma suas próprias decisões e acredita na sua capacidade

Professor: acredita ou outra coisa?

Est. A3: ele possui e acredita na sua capacidade

Professor: por exemplo, eu estou em uma situação onde eu tenho que pular de um prédio para o outro, eu não sei se consigo atingir aquela distância, automaticamente eu vou olhar a distância e pensar algo.

Est. A8: que eu sou capaz ou que não sou.

Est. A3: Quando ele falou em relação ao machado ele disse que o rapaz iria tentar primeiramente com a pedra e não conseguiria, automaticamente ele partiria para madeira, esse rapaz por optar por uma falha, por não insistir naquilo ele, eu acho que

ele não acreditou que ele pode se auto evoluir, porque se ele tentasse com algo ou outra pedra ele conseguiria, então ele desistiu muito fácil.

Est. A10: ele tem que ter confiança em sim, na sua capacidade

Professor: mas para eu ter confiança na minha capacidade é necessário que eu conheça o que?

Est. A9: o meu potencial.

Professor: quem mais pode conhecer meu potencial que eu mesmo? Mas na verdade não há cola pois eu me colocando no mesmo patamar que vocês, talvez vocês tenham uma interpretação a partir da ligação que vocês fazem com a vida de vocês totalmente diferente da minha, e vai ser, porque olha o lance do machado, não tem no livro machado, assim como não tem o lance de pular de um prédio para o outro que foi uma ligação que eu fiz, então o que eu estou pedindo a vocês é que façam também outras ligações, então ser emancipado?

Est. A3: é pensar com clareza, tomar suas próprias decisões.

Est. A2: conhecer seu próprio potencial.

Professor: e depois que eu conheço meu próprio potencial eu tenho que fazer o que?

Est. A2: Por em prática!

Professor: e quem vai saber o momento de pôr em pratica?

Est. A3: nós.

Est. A8: eu.

Est. A: se a gente já conhece nosso potencial automaticamente vamos saber que hora deve usar ele.

Est. A5: ou se pode ou não fazer aquilo.

Professor: então ser emancipado seria o que pessoal, só para a gente fechar o lance de emancipar?

Est. A4: pensar com clareza.

Professor: então penso com clareza sobre tudo.

Est. A3: tomar nossas próprias decisões.

Est. A3: baseados na minha capacidade e no meu potencial, sendo que tem que ter prudência.

Professor: essa prudência vem a partir de que?

Est. A3: de quando eu conheço a mim mesmo, meu potencial.

Professor: então a partir do momento que eu conheço a mim mesmo eu não vou precisar de alguém que diga os meus limites, correto?

Est. A5: até porque os outros não vai conhecer você do que você mesmo, isso é uma coisa muito do cotidiano que a gente passa no dia a dia, as pessoas ficam ditando a gente e muitas coisas.

Est. A9: no livro fala isso, que tem um professor que ele diz que a gente é para fazer isso, o mestre explicador, sendo que ele não sabe disso.

Est. A3: então foi isso que eles fizeram, eles acreditaram no potencial deles eles viram que eram capazes.

Professor: agora tem o lance que então quer dizer que não precisa de professor não né?

Est. A3: eu acho que o professor ele vem para orientar.

Est. A4: é aquela coisa que eu acho que ele está ali para mostrar, instruir o que você tem que fazer.

Professor: mas instruir, instruir não seria embrutecer?

Est. A3: ele instiga!

Professor: ah instigar é legal, eu achei legal quando você falou que o mestre que ignora ele apresenta algo, instiga, então ele conduz não é isso? Conduz?

Est. A4: não ele não conduz, instiga.

Est. A2: ele faz o ignorante aprender sozinho com o mestre ignorante, a partir de sua ignorância ele cria suas próprias conclusões a respeito do assunto que ele está estudando, sem o mestre explicador.

Professor: mas é fundamental o mestre?

Est. A9: não, que o professor é essencial não, mas ele é tipo um estímulo, que ele iria instigar você a querer, não que você pudesse, e como você disse que quando a gente era criança a gente decidia fazer as coisas não por alguém, foi por nós mesmos.

Professor: então eu posso tirar o mestre que não altera nada?

Est. A9: alteraria, poderia ser que deixasse aquilo para mais tarde, acho que atrasaria o processo.

Professor: então o mestre atrasaria o processo?

Est. A9: não a falta do mestre atrasaria o processo.

Professor: então o mestre se faz necessário?

Est. A8: não

Est. A8: como no final do livro que ele diz que as pessoas emancipadas vão para a cidade para ajudar as pessoas mais pobres, os pais irem ensinando os filhos pequenos a se emanciparem para nos futuro eles não vão precisar dos professores, porque eles já são emancipados, eles já sabem que eles vão acreditar na potência deles e vai poder qualquer coisa.

Professor: então quer dizer que não tem função um professor de segundo ano?

Est. A3: tem é que é uma coisa, você acredita no seu potencial, o professor ele fica tipo no estímulo, ele te dar o estímulo, se você acredita na sua capacidade você busca aquilo, quer dizer ele não vai precisar trilhar sozinho caminho inteiro.

Professor: é preciso ter um professor de escola ou qualquer pessoa pode fazer isso?

Est. A9: não só o professor de escola, pode ser uma pessoa que te passe vontade, querer, historias, tipo um professor pode ser um senhor de idade que esta te contando uma história.

Professor: totalmente analfabeto e não tem problema?

Est. A5: eu acho que o professor como se diz, ele passa o seu conhecimento para os alunos, não aquilo que está em si no livro, ele passa o que ele mesmo aprendeu, ele vai passando para cada um, e cada um vai aprendendo o que na verdade eles querem aprender. Tipo se eles tiverem vontade eles vão aprender, o professor ele dá o estímulo a ele querer aquilo.

Professor: no caso você está querendo dizer que eu tenho que aprender a ciência do mestre, não é isso?

Est. A9: não, no caso ele seria um mestre explicador.

Professor: e tem diferença entre o mestre explicador e o mestre ignorante? Tem?

Est. A3: tem

Est. A3: eu acho que o mestre explicador limita você a determinado conhecimento, já o mestre ignorante não.

Professor: ele limita a partir de que o mestre explicador?

Est. A3: do próprio conhecimento dele.

Professor: então ele estabelece que o indivíduo está aprendendo ou não? E nesse momento ele estabelece uma relação?

Est. A3: como assim uma relação?

Professor: ele estabelece uma relação entre professor e aluno.

Est. A3: sim

Professor: qual

Est. A3: a de desigualdade, aquela de superior

Professor; e para o mestre que ignora? Porque no início a gente acreditava que o mestre ignorante seria algo bruto, e não é não?

Est. A9: não

Est. A2: porque assim, se o mestre explicador desse jeito, será que é igualdade?

Est. A3: ele falou no livro aqui uma frase que você ignora aquilo que você ensina.

Professor: como é que eu vou ensinar algo que eu ignoro vou ensinar alguém a tocar guitarra sem saber tocar? Como é que eu vou fazer isso?

Est. A3: baseado na potencialidade da pessoa, foi o que aconteceu no livro o professor era francês e odiava a língua holandesa, então ele ensinou que o indivíduo tem a capacidade.

Professor: mesmo eu não sabendo guitarra eu posso estimular com que as pessoas possam aprender a tocar guitarra?

Est. A3: sim

Est. A2: acho que isso é até uma coisa que os *coaching* fazem na verdade, que eles estão lá para te incentivar, nada mais é que o incentivo

Est. A4: vai depender da sua vontade também

Est. A2: tem também os influenciadores digitais, eles te influenciam a comprar determinado produto.

## APÊNDICE AL – TRANSCRIÇÕES - DISCUSSÕES TEMÁTICAS (3º encontro)

**Discussões temáticas****Terceiro encontro ocorrido no dia 14/11/2019.****A partir da questão-problema levantada no segundo encontro, “todos os homens são iguais em inteligência?”**

Professor: “todos os homens são iguais em inteligência?”

Est. A9: todos são diferentes da gente? Depois de você ler o capítulo o que você achou?

Est. A3: eu tenho algumas concepções, não sei se são... todos nós temos a mesma capacidade, mas aí tem a questão do esforço, e como você já falou bem, a inteligência é uma questão de ter mais conhecimento de determinada área ou não, entendeu? E eu tenho aquele pensamento que você pode ser inteligente... conhecer mais sobre alguma coisa da área, mas não entender as mesmas coisas de outra área. Por isso que eu não gosto de dizer que uma pessoa é mais inteligente que a outra.

Est. A9: eu mudei o pensamento que tive. Eu falei que inteligência era juntar experiência. Aí comecei a pensar a partir da última aula, e tipo, eu sou mais inteligente sobre mim, ninguém é mais inteligente sobre mim do que eu, porque eu sei sobre tudo sobre mim. Quando eu li esse último capítulo agora eu comecei a pensar aqui, pelo que diz, nem todos são iguais na inteligência, porque tem gente que tem a genética para ser mais inteligente, e o exemplo que tem é: dois irmãos que podem ser criados na mesma escola, com a mesma sociedade, os mesmos direitos, e mesmas opções nas coisas e um ainda pode ser mais bem sucedido que o outro.

Est. A3: eu atribuo isso aí ao esforço, porque todos eles têm a mesmas oportunidades e recursos, vai depender deles corre atrás.

Est. A8: tem também a questão se eles querem, seja pela sociedade, sempre tem a questão das opiniões, o texto fala muito, quando pessoas tem opiniões mais formadas são consideradas pessoas mais inteligentes, e pessoas que não tem opiniões mais formadas são consideradas pessoas inferiores a eles.

Est. A3: e se você perceber no início do capítulo fala de pessoas que formam opiniões, pessoas de cérebros fracos, impopulares e que se opunham à ciência.

Est. A9: tem também a questão que a opinião cada um tem a sua, e todo fato tem a ciência.

Est. A3: exatamente! Aqui bem no início ele fala que a gente pode ter uma opinião, mas ela não pode ser considerada se ela não for baseada em argumentos ou fatos.

Est. A10: vou dá um exemplo aqui. Não! Não são iguais em inteligência. Você tem um físico e um filósofo, você pergunta para os dois: como surgiu a vida? O físico provavelmente vai responder assim: ah! Surgiu através do “Big Bang” houve uma explosão e puf, aí surgiu tudo. O filósofo não, ele pode usar a questão religiosa ou filosófica. Falar deus criou a terra.

Est. A4: ah! Lembrei o que ia falar. Eu acho que a sociedade ela têm, as pessoas tem a mesma capacidade de inteligência, mas não a mesma dedicação. Eu acho que se uma pessoa quer se dedicar, se ela tiver dedicada ela vai se sair melhor na vida.

Est. A3: eu coloquei que as opiniões elas mostram a individualidade de uma pessoa, no caso os pensamentos dela e as ideologias que ela tem, que ela cria, dela mesma, isso não é justamente a emancipação. E no livro diz que criar opiniões é uma coisa de mentes fracas, diz nesse início do capítulo.

Professor: Você pode ler?

Est. A3: “É preciso refletir melhor sobre a razão desses efeitos: ‘Nós orientamos as crianças a partir da opinião da igualdade das inteligências’. Mas, o que é uma opinião? É, dizem os explicadores, um sentimento que formamos sobre os fatos superficialmente observados. As opiniões crescem, muito particularmente, nos cérebros fracos e populares, e se opõem à ciência, que conhece as verdadeiras razões dos fenômenos. Se desejardes, vos ensinaremos a ciência.” (RANCIÈRE, 2017, p. 71).

Professor: quem diz isso? No texto fala que diz isso, que a opinião não teria tanta validade, quem é que afirma isso?

Est. A3: os cientistas

Professor: vocês falaram dois personagens naquele dia.

Est. A8: mestre explicador e o mestre ignorante.

Professor: e quem estava falando aí?

Est. A2: mestre explicador

Professor: será?

Est. A1: o mestre ignorante, e fala um pouco sobre isso, refletir, refletir melhor sobre as coisas.

Est. A5: eu acho mesmo que haja mestre explicadores, sempre vai ter opiniões opostas, porque uns vão pensar que é uma coisa e outros vão pensar outra.

Professor: posso ler um pouquinho? Vamos lá! A razão dos iguais. É preciso refletir melhor sobre a razão desses efeitos: ‘Nós orientamos as crianças a partir da opinião da igualdade das inteligências’. Mas, o que é uma opinião? É, dizem os explicadores, um sentimento que formamos sobre os fatos superficialmente observados. As opiniões crescem, muito particularmente, nos cérebros fracos e populares, e se opõem à ciência, que conhece as verdadeiras razões dos fenômenos. Se desejardes, vos ensinaremos a ciência” (RANCIÈRE, 2017, p.71). Professor: quem vocês têm aí?

Est. A3: eu sei que tem uma coisa que ele diz assim que como se a opção que eles tinham lá não fosse muito aprofundada.

Professor: mas aí eu pergunto, logo depois ele vai falar sobre dois personagens, quem são?

Est. A8: no caso seria as crianças.

Est. A3: é as crianças

Professor: então vejam só, como é que a gente aprende a andar?

Est. A3: observando

Professor: a partir das nossas experiências, nossos pensamentos, e aí? Pensem, será que ele tá falando realmente, será que Jacques Rancière está falando realmente em explicadores? Ele está rejeitando as opiniões? Ou ele tá falando que alguém tá dizendo que alguém disse aquilo, não sei e aí?

Est. A9: eu acho que ele tá dizendo que alguém disse. Tipo na pesquisa ele diz: Mas, o que é uma opinião? É, dizem os explicadores, um sentimento que formamos sobre os fatos superficialmente observados. As opiniões crescem, muito particularmente, nos cérebros fracos e populares, e se opõem à ciência, que conhece as verdadeiras razões dos fenômenos. Se desejardes, vos ensinaremos [...] (RANCIÈRE, 2017, p. 71).

Professor: quem vai nos ensinar?

Est. A9: o mestre explicador!

Professor: e quem disse que é necessário que a gente precisa de um cara que nos ensine? E aí pensem.

Professor: a gente falou em dois mestres semana passada, que foram?

Est. A9: mestre ignorante e mestre explicador.

Professor: isso! E por quanto tempo vocês pensavam que o ignorante seria aquele indivíduo que não sabia nada?

Est. A2: egoísta

Est. A9: porque associa o ignorante a algo de ruim, porque ignorante viria de que? Ignorar eu acho. E tipo, de onde ignorar é o bom, é isso que eu quero saber.

Professor: será que ignorar pra ele não seria algo que para gente é algo que é ruim, o que seria isso que ele ignora?

Est. A2: diz que ignorante é aquele que aprende com o mestre que ignora, tem no livro só que não lembro o capítulo. Talvez o mestre ignorante, acho que é.

Est. A4: talvez o ignorante ensina ao mestre explicador, porque se ponha no lugar do mestre, ele tá lá dando aula, explicando, explicando, e que tá ignorando a aula?

Est. A8: não, mas pode ser que o mestre ignorante, é porque quando diz mestre ignorante vem a questão talvez por exemplo, a partir do momento que ele ignorar certas coisas para explicar os alunos.

Professor: porque fala em ignorar para que ambos sejam emancipados, e aí? Nós vivemos em uma sociedade o que? Segundo Jacques Rancière?

Est. A2: desigual, desigualdade

Professor: sim, é algo da desigualdade, uma sociedade o que? Para que você saiba alguma coisa é necessário o quê?

Professor: então vivemos em uma sociedade? Para que você chegue em algum lugar é necessário que alguém intermedie a inteligência de alguém. Lembrem em todo lugar segundo Jacques Rancière tem inteligência.

Est. A9: a gente não vai ter uma resposta nesse negócio todinho. “Risos”

Professor: talvez vocês adentrem na inteligência do livro hoje, daqui a meia hora, daqui um ano, talvez daqui a dez anos, diz aí? Ou talvez nunca, não sei. Será que vocês são ignorantes? Será que ignorante é bom?

Est. A9: isso eu nunca vou conseguir tirar da minha cabeça que ignorante não deixa de ser ruim, por mais que haja esse pensamento que ignorante não é algo ruim, nós fomos criados entendendo isso, nunca seja ignorante.

Professor: porque precisamos ignorar? Para que a gente possa se emancipar?

Est. A9: nem tantos, as regras não são ruins, a regras você vê, observa, aí você decide se devem ser seguidas ou não.

Est. A3: um exemplo imagina o mundo sem pessoas para decidir, pessoas que não escolhesse as coisas? Imagina se não tivesse governo?

Est. A5: ela está, tipo dizendo governo porque, a gente sempre acha que vai ter um representante para decidir por a gente.

Est. A9: não necessariamente decidir por nós

Est. A4: seria mais para representar.

Professor: quais são os aspectos individuais que vocês encontraram?

Est. A4: tem uma parte do livro que ele fala de sociedade emancipada, o que seria essa sociedade emancipada?

Professor: a sociedade emancipar ou seria o indivíduo emancipado?

Est. A4: é porque a sociedade é formada por indivíduos.

Professor: Sim, o que faz esses indivíduos?

Est. A3: na emancipação intelectual seria mais interessante, diz assim: “Para ele, efetivamente, as proposições de emancipação intelectual não seriam mais do que sonhos de cérebros bizarros, afetados por uma forma particular da velha doença do espírito que é conhecida pelo nome de melancolia. Nesse caso, os espíritos superiores — isso é, os cérebros superiores — de fato comandariam os espíritos



inferiores [...]” (RANCIÈRE, 2017, p.74). Eu acho que mais pra frente desse capítulo ele fala de diferenças entre espíritos e matéria, eu acho.

Professor: espíritos superiores e inferiores

Est. A3: é exatamente, e essa parte eu acho que a única coisa que eu não consegui associar

Est. A2: eu gostei muita da última retórica, acho que foi a que mais assim...

Professor: em que especificamente?

Est. A2: o problema retórico da sociedade, quando ele, porque retórico não é falar bem? Aproveitar bem, falando de pessoas.

Est. A4: que na verdade é a arte de argumentar.

Est. A2: é a arte de argumentar, da eloquência que é retórico. Foi o que mais gostei e também do superiores e inferiores, porque fala sobre a sociedade.

Professor: a igualdade tem que ser dada como princípio ou como fim?

Est. A9: como princípio!

Professor: porquê?

Est. A9: porque se a gente acredita na igualdade para todos desde o início a gente vai conseguir seguir ela como igualdade, se a gente decidir colocar a igualdade no final das coisas a gente acaba que o caminho que a gente seguiu pode não ter acontecido.

Est. A3: tipo a gente agora, estamos confusos falando sobre, porque a gente não teve essas coisas sendo tratadas antes

Est. A4: eu acho que igualdade gera desigualdade.

Professor: eu pergunto a vocês em que posição eu estou falando com vocês hoje?

Est. A8: mestre

Est. A3: mestre

Est. A9: sua posição é igual, você está falando como se a gente fosse igual, como se não tivesse uma hierarquia aqui.

Professor: tem hierarquia ou não tem?

Est. A9: eu acho que não, nesse momento não.

Professor: então a gente está tentando estabelecer o quê?

Est. A3: eu acho que tem, você é o que mais sabe.

Est. A2: porque você está sendo professor enquanto está fazendo as perguntas, e a gente respondendo.

Professor: imaginem só, será que eu estou provando isso nesse lance de superiores e inferiores? Porque se eu estiver provando isso automaticamente você não está evoluindo no discurso, então se você não quer que isso aconteça você teria quê? O que vai acontecer? Então lembrem, a gente está tentando colocar o que ele está pedindo, o quê? Você falou.

Est. A9: igualdade

Professor: com o quê? Como fim ou com o princípio? E a ordem do discurso é fundamental para que o indivíduo implante a igualdade de princípio, porquê? Porque defender o discurso onde eu posso está falando de cima ou no de baixo? Então imaginem só eu ignoro a inteligência de vocês porquê? Eu comecei comigo, mas comecei a partir da minha concepção de vida, quero saber agora qual o tipo de conversa que a gente está fluindo? Então quanto a vocês, o que é que vocês pensam das peripécias dessas palavras?

Est. A7: o livro fala sobre a inteligência igual entre as crianças, que assim que elas nascessem elas têm a mesma inteligência nos primeiros dias e logo depois não.

Professor: mesma inteligência ou mesma capacidade?

Est. A7: Mesma capacidade, e mais tarde vem outros fatos, constatei que essas duas inteligências já não fazem as mesmas coisas, não obtém os mesmos resultados, e lá

no final ele diz que o instinto e a necessidade nos conduz de forma idêntica, todos têm mais ou menos as mesmas necessidades a serem satisfeitas e todos querem igualmente entrar na sociedade dos humanos, na sociedade dos falantes, eles ficam observando as habilidades.

Professor: e porque você acha que essas crianças se separam? São inteligentes, foram criados pela mesma família, tiveram as mesmas condições, aprenderam a mesma língua, mas porque um se destaca e o outro não?

Est. A2: por causa do esforço.

Est. A3: atenção

Professor: esforço, atenção...

Est. A10: atenção e dedicação, tipo a criança que dá mais atenção aprende mais se sai melhor, e a que se distrai mais não consegue.

Est. A7: tem até uma parte que ele fala assim, é preciso que esteja sempre repetindo, para poder se lembrar de tantos signos absolutamente arbitrários, quanto atenção é necessária para tudo isso?

Est. A7: que a gente siga repetindo e quando a gente é criança a gente fica escutando as coisas, sons, a gente sempre fica repetindo aquilo, ai quanto mais a gente repete mais a gente vai aprendendo.

Professor: será? O que você repetiu e foi aprendendo? Aliás pergunto a cada um, o que vocês repetiram, aprenderam e nunca mais esqueceram? E vocês aprenderam sozinhos?

Est. A9: tipo como sempre falam, se você aprende a andar de bicicleta, você pode passar anos e nunca vai desaprender. Eu acho que seria tipo isso, que a gente tenta aprender sozinho, sem ajuda e nunca vai para de saber. Tipo quando a pessoa perde a memória, ela não sabe o que é certos objetos, família, mas ela ainda sabe falar normalmente, é muito difícil alguém perder a memória e não saber falar então eu acho que tipo, isso é algo só da gente, sem intervenção no futuro, eu acho que foi algo que a gente aprendeu sozinho.

Professor: o que mais?

Est. A7: quando eu era criança eu gostava muito de andar de bicicleta, ai quando eu aprendi na creche a soletrar, tipo as professoras ensinam mais a soletrar bola, sílabas pequenas, e eu por amar tanto bicicleta, consegui fazer em casa sozinha, não sei, eu fui juntando em minha cabeça e consegui, mostrei a minha mãe e ela viu que estava certo, e ficou impressionada e levou para creche e lá as professoras ficaram admiradas com isso. Porque era uma coisa que eu gostava.

Professor: tipo, ninguém te ensinou a soletrar e escrever a palavra bicicleta mas você associou.

Est. A7: sim

Professor: o que vocês necessariamente aprenderam sozinho e não precisaram de um intermediário? Ela falou, aprendeu a escrever a palavra bicicleta sozinha, ligando os códigos de uma coisa que ela gostava.

Est. A4: o que eu aprendi sozinho sem precisar de um intermediário foi jogar peteca, mas isso eu já tinha 14 anos.

Est. A8: tem um exemplo que eu vi semana passada, um menino viu a gente lutando, fazendo alguns golpes, ele foi fazer as técnicas que a gente já é acostumado a fazer, fez só observando, eu gostei, ele foi bem executada (sic.).

Professor: vocês ensinaram alguma coisa a ele?

Est. A8: não! Foi uma técnica totalmente diferente, e ele fez, teve vontade, gostei pois ele se sentir confortável assim em fazer.

Est. A3: quando eu era criança, eu tinha muita dificuldade de aprender a ler, principalmente em sala quando tinha muita gente, eu tinha dificuldade em juntar as palavras, só sabia as sílabas, ai quando eu chegava em casa, como eu não conseguia fazer isso em sala, pegava o livro, fazia a lição da Mônica, ai eu tentava ler e simplificava já estagnada, logo no início, eu dizia para mim, eu não vou sair daqui se eu não conseguir pronunciar essa fala inteira. Ai fiquei tentando, tentando, se eu não me engando depois de uma semana eu consegui falar aquelas sílabas sozinha, e não contei aquilo para ninguém. E até hoje eu lembro das falas, não sai da minha cabeça.

Est. A10: eu aprendi andar de skate sozinho, eu comprei um skate e no início tive que ficar sozinho tentando me equilibrar, e sem ninguém me explicar, ai aos poucos fui aprendendo, ficar em linha reta, acho que é mais a questão de dedicação mesmo, quando você tenta você vai conseguindo, eu demorei um mês, mas consegui andar em linha reta.

Est. A9: acho que a primeira coisa que vem na minha cabeça que a gente aprende sozinho é pensar, eu acho que é uma coisa que a gente aprende sozinho e sem ninguém.

Est. A8: tem também a questão da vontade, atenção.

Est. A9: eu acho que o raciocínio nasce junto com a gente.

Est. A3: eu acho que a gente é muito curiosa quando é criança, para tudo, não sei se vocês já perceberam, eu tenho uma irmã que quando era menor por tudo ela me perguntava porque, por tudo.

Professor: pessoal em que determinado momento a gente para de aprender sozinho e precisa de um intermediário?

Est. A9: a gente começou acreditar que precisa, ou que a gente não precisa.

Est. A4: é a mesma coisa que patrão

Est. A9: acho que a gente acha que precisa, ele monitora, ele sempre vai checar.

Est. A4: então ele seria como um monitor

Professor: ele vai checar e vai fazer o que?

Est. A3: ele vai monitorar a gente, ele limita a gente.

Professor: limita a gente a partir de quem?

Est. A8: a partir do conhecimento dele.

Professor: dele quem?

Est. A9: ele já quer saber se é mestre explicador ou ignorante, sempre essa pergunta.

Professor: vamos pensar então, quer dizer que ele limita o indivíduo, quando ele fica taxando se você está aprendendo ou não ele está te limitando, foi isso que vocês disseram, então ele está limitando a partir a ciência de quem?

Est. A2: da ciência dele

Professor: do aluno ou do professor?

Est. A2: eu acho que do aluno

Professor: então como é que o professor vai saber até que ponto o aluno vai chegar?

Est. A4: eu acho que não tem um ponto, vai chegar.

Professor: mas você acabou de falar que tem o ponto do professor?

Est. A9: eu acho que ele não limita, acho que pronto, é tipo quando alguém ver alguém que admira, se você tem algum ídolo que você admira você quer seguir ele, eu acho que é por isso que existe pessoas para a gente aprender, a gente admira a mãe e o pai, a gente quer aprender, acho que é mais ou menos isso.

Professor: e se vocês chegassem para um professor de química ou professor de física chega com um livro de física a quântica, dissesse professor quero aprender isso?

Est. A10: ai ele falaria assim, é muito difícil, você não teria capacidade para isso.

Est. A4: no primeiro dia de aula eu cheguei para o professor de química com um livro de radiação, falando sobre radiação e energia nuclear, ai ele disse a gente vai ver.

Professor: então o professor tem que fazer?

Est. A4: tem que incentivar o aluno!

Est. A9: você está “bugando” todo mundo professor! “Risos”

## APÊNDICE AM – TRANSCRIÇÕES - DISCUSSÕES TEMÁTICAS (4º encontro)

### Discussões temáticas

#### Quarto encontro ocorrido no dia 19/11/2019.

#### A partir da questão-problema levantada no terceiro encontro, “o que não devemos desprezar?”

Professor: “o que não devemos desprezar?”

Est. A8: eu acho que a inteligência do outro, porque eu acho que a gente julga muito isso, por exemplo uma pessoa que tem a capacidade melhor de fazer as coisas, e a pessoa que não tem tanta capacidade é julgada que não tem inteligência suficiente.

Est. A3: eu acho que a gente se compara muito uns com os outros

Est. A9: eu acho que isso tem a ver com o primeiro capítulo que ele passou na semana retrasada, que tem a questão da desigualdade, tem dizendo tipo, a gente tem a tendência de se sentir superior ao outro e tentar deixar, ao máximo, essa pessoa pra baixo pra gente ser superior.

Est. A8: tem também essa questão de comparar assim, mas tem dizendo que é para gente buscar individualidade.

Est. A2: eu achei essa pergunta no emancipador e suas limitações, sabendo-se que o conhecimento de Telêmaco ou de qualquer outra coisa é, por si mesmo, indiferente. “O problema não é fazer sábios, mas elevar aqueles que se julgam inferiores em inteligência, fazê-los sair do charco em que se encontram abandonados: não o da ignorância, mas do desprezo de si, do desprezo em si da criatura razoável. O desafio é fazê-los homens emancipados e emancipadores.” (RANCIÈRE, 2017, p.142)

Est. A2: eu acho que não temos de desprezar é a nossa capacidade.

Est. A9: eu não vejo que a gente é incapaz de nada, tipo eu não acho.

Est. A3: acho que é um olhar incapacitado eu acho que não somos incapazes de fazer nada.

Est. A6: não devemos desprezar a nossa capacidade.

Est. A2: olha, capacidade é quando somos capazes, então devemos desprezar a nossa incapacidade.

Pausa porque entrou um visitante:

Visitante: posso entrar?

Professor: sim, claro! Nós estamos estudando Jacques Rancière, contribua com a gente!

Est. A9: o que não devemos desprezar? Foi jogado para gente.

Visitante: eu acho que não devemos desprezar a igualdade de inteligência, todos somos capazes de aprender, mas as manifestações de cada um vão ser diferente, todo mundo é capaz de aprender alguma coisa, mas tem aprendizagem diferente, cada um manifesta de forma diferente mas a igualdade de aprender é a mesma.

Est. A4: mas ai volta para aquela questão da dedicação.

Est. A8: começou falando que nenhuma inteligência pode se sobrepor a outra, ai no final do capítulo tem dizendo.

Est. A3: a gente não deve desprezar nossa vontade, a nossa capacidade.

Professor: então não podemos desprezar o quê?

Est. A8: nossa inteligência!

Est. A3: nossa capacidade!

Est. A3: a capacidade do outro.

Professor: então quer dizer que devemos desprezar a nossa?

Est. A8: não, acho que é ... porque é aquela coisa.

Est. A3: porque é aquela coisa de igualdade, não devemos desprezar nem a nossa nem a do outro

Professor: então quer dizer que eu posso aprender piano?

Todos: pode!

Est. A2: pode se você se esforçar

Professor: igual a Mozart?

Est. A3 se você se esforçar!

Est. A8: você pode ser até melhor que ele.

Est. A9: é interessante primeiro o que ele diz, tipo, a gente tem a mesma capacidade de aprender, mas de maneira diferente. Então pode ser que não aprenda igual a Mozart, igual a você.

Est. A8: mas não igual a Mozart, mas igual a você.

Est. A8: você pode até se sobrepôr a ele.

Est. A3: como uma história de um piano, tinha uma pessoa tentando tocar ai chegava uma pessoa nela e dizia pare de tocar você não é bom nisso, ai ela dizia se eu parar eu não vou ser boa.

Professor: então na concepção é só questão do tempo, vontade.

Est. A7: no livro ele diz que: “Além disso, sempre houve, sempre haverá, e há em toda parte seres desigualmente dotados para as coisas da inteligência: sábios e ignorantes, pessoas de espírito e tolos, espíritos abertos e cérebros obtusos.” (RANCIÈRE, 2017, p. 73).

Est. A4: mas as pessoas são desiguais porque já vem formando esse discurso de desigualdade.

Professor: a partir de quem? Do pensador?

Est. A8: eu acho que é uma questão individual a gente ser desigual, da gente ser desigual na inteligência, por causa que as inteligências são diferentes, mas as vontades são as mesmas, todo mundo tem vontade, agora inteligência não.

Est. A3: quando você diz que as vontades são as mesmas, eu acho que se todos nós tivéssemos a mesma vontade para tudo.

Est. A8: não todo mundo tem a capacidade de ter vontade, mas não tem assim...

Est. A6: eu pensei nisso, que: “[...] o homem é urna vontade servida por uma inteligência. Talvez o fato de vontades desigualmente imperiosas seja suficiente para explicar a desigualdade das performances intelectuais.” (RANCIÈRE, 2017, p. 79-80). Quando a gente debateu nesse encontro ai e no outro que se tivéssemos vontades iguais de buscar aquilo eu acho, como é que você falou?

Est. A3: é que ele falou que ele acha que as inteligências são desiguais e as vontades são as mesmas, ai eu disse que se a gente tivesse a mesma vontade e todos nós tivéssemos a mesma capacidade nos saberíamos das coisas de forma igual ou talvez parcial do que a gente procura, e nem todo mundo tem que aprender as mesmas coisas.

Professor: voltemos ao exemplo que eu dei dos dois meninos, vamos lá, eram gêmeos, nascidos na mesma família, criados no mesmo código moral, tiveram as mesmas possibilidades e em dado momento da vida um teve ascensão e o outro não teve.

Est. A3: tiveram as mesmas oportunidades

Est. A2: um teve mais dedicação que o outro provavelmente

Est. A8: não, mas teve a questão da vontade também, um não teve a vontade de seguir a mesma coisa do outro, por isso que o outro é mais bem sucedido, o caminho dele foi diferente.

Est. A3: ele não precisa seguir necessariamente o mesmo caminho que o outro, ele pode seguir o dele mas com a vontade que ele tem naquilo.

Professor: você pode ler toda a sua frase?

Est. A6: “[...] o homem é uma vontade servida por unta inteligência. Talvez o fato de vontades desigualmente imperiosas seja suficiente para explicar a desigualdade das performances intelectuais [...]”. (RANCIÈRE, 2017, p. 79-80).

Professor: o que é uma vontade imperiosa?

Est. A2: vontade de se impor sobre o outro

Est. A2: que gosta de se impor

Professor: então querendo ou não, a inteligência ou a vontade que...

Est. A2: os dois, estão próximos

Est. A8: é inteligência, vontade e dedicação

Est. A2: ‘o homem é uma vontade servida por uma inteligência’, e tem uma parte que diz que os homens possuem a mesma inteligência.

Est. A8: pode ser a mesma capacidade de vontade

Est. A2: então, ai vai depender da vontade, na inteligência que os gêmeos tinham eu acho que é esse o motivo que um se deu mal e o outro bem.

Est. A9: acho que a vontade imperiosa é que se impor mais que a outra basicamente, eu acho que seria isso, vamos dizer que além deles nascerem juntos, estudar na mesma escola, terem basicamente o mesmo DNA, um teria uma vontade maior de seguir uma certa matéria para estudar, mas o outro não.

Professor: então esse que teve a vontade imperiosa, foi o que venceu na vida.

Est. A7: eu anotei até uma parte aqui: “[...] não direi que ele é menos bem sucedido porque é menos inteligente. Direi que talvez ele tenha realizado um trabalho menos bom porque trabalhou menos bem, que não viu bem porque não olhou bem. Direi que ele dedicou a seu trabalho menor atenção. ” (RANCIÈRE, 2017, p.78).

Est. A3: segundo fala ai ele teve mais dedicação, atenção, naquilo que você quer.

Professor; quais são as melhores aulas que a gente tem?

Est. A2: as que a gente mais se dedica.

Est. A3: as que a gente debate também.

Professor; mas qual é a aula que a gente mais gosta?

Est. A4: a que a gente tem vontade de aprender alguma coisa.

Professor: então se a gente tem vontade, então se a gente tem vontade a gente dedica o que a ela?

Est. A2: atenção.

Professor: e se a gente dedica atenção a gente vai?

Est. A3: a gente busca!

Professor: a gente o que?

Est. A8: inteligência, conhecimento!

Professor: inteligência de que?

Est. A3: de tudo!

Professor: da matéria, do teclado, do celular, da parede, de tudo! Na verdade a gente tem que entender que essa concepção de inteligência dele não é uma inteligência humana simplesmente, e é, porque tudo desse mundo humano não vem a partir do ser humano, tudo que está aqui quem construiu?

Est. A3: o ser humano

Professor: então é parte de uma inteligência o quê?

Est. A3: humano!

## APÊNDICE AN – TRANSCRIÇÕES - DISCUSSÕES TEMÁTICAS (5º encontro)

### Discussões temáticas

**Quinto encontro ocorrido no dia 22/11/2019.**

**A partir da questão-problema levantada no quarto encontro, “podemos institucionalizar o Ensino Universal?”**

Professor: podemos institucionalizar o ensino universal? O estado pode usar isso como uma técnica para ensinar todo mundo?

Est. A2: só o estado? A família não é uma instituição também?

Professor: sim!

Est. A3: seria mais considerado uma forma padrão de ensino, mas uma norma a ser seguida, isso devia fazer parte também.

Est. A8: tem também a questão da desigualdade, onde o estado tem uma certa inteligência em expor os problemas deles.

Est. A2: só se tem o estado como instituição?

Professor: não

Est. A2: se a família é uma instituição, a gente poderia institucionalizar o ensino universal.

Professor: você poderia explicar como isso poderia acontecer?

Est. A2: o ensino universal é a gente aprender sozinho, porque vemos outras pessoas fazendo, quando somos crianças tentamos fazer os mesmos gestos e estímulos dos meus pais, eu vou tentar fazer e aprender através deles.

Professor: como assim?

Est. A2: falar! Falar! A gente aprende sozinho a falar, mas a gente depende de uma pessoa para falar.

Est. A3: mas se você fizer tudo que sua família faz você não iria se tornar uma cópia deles?

Est. A2: estou falando sobre o ensino universal da criança.

Professor: então não seria ensinar o conteúdo que você aprendeu, mas ensinar a ação? Como agir para tentar atingir aquele determinado conhecimento?

Est. A4: acho que ensinar seria instruir,

Est. A2: assim por que quando em institucionalizar ele está falando também da família, porque a família num é também uma instituição. E quando a gente é criança aprendemos a fazer o que eles fazem, a gente não aprender a fazer o que uma pessoa de fora faz.

Est. A4: mas a emancipação precisa ser de berço?

Est. A3: certas coisas sim, mas quando você falou que deveríamos aprender com nossos familiares, você falou que a partir deles automaticamente a gente iria se tornar copias, você falou que eles iriam instruir a gente, não estaríamos pensando sozinhos, por nós mesmos. Seríamos mais uma cópia. A gente aprende muita coisa sozinho.

Est. A2: mas uma criança que nasce nos EUA ou que nasce no Brasil, ela aprenderá o que outras pessoas ensinar a elas fazerem, ela não vai aprender a falar português estando nos EUA.

Est. A4: mas e se a criança americana andar com a criança brasileira?

Professor: ela só nasceu no Brasil?

Est. A2: ela é uma criança que aprendeu a falar português, estou usando a referência de uma criança brasileira.

Est. A9: então tanto faz ela nascer no Brasil ou no EUA, ela nasceu num canto e foi levada com dois dias para os EUA e lá ela cresceu, pode ser assim?



Est. A2: tem uma criança brasileira e uma criança americana, já que ela disse que as crianças aprendem alguma coisa sozinho, se eu pegar essa criança brasileira e a criança americana, a que nasceu americana vai falar inglês e a que nasceu no Brasil vai falar português.

Professor: por que?

Est. A2: só que elas foram influenciadas a falar essa língua, e quando ela chegar lá não saberá falar, e se a criança sair do Brasil e chegar nos EUA e aprender sozinha, de repente a língua da outra criança, ela pode aprender.

Est. A3: pode! Mas não necessariamente ela só vai entender o que a outra pessoa falar, tem outras maneiras de comunicação além da fala quando você gesticula, quando você se expressa, tipo: eu quero dizer para você que eu quero sentar em uma cadeira.

Est. A2: justamente isso, porque que você acha que uma criança faz isso? Porque ela vê outras pessoas fazerem. Quando uma criança passa por uma situação de espanto, ela vê porque provavelmente ela já viu o pai dela ou a mãe dela fazer algum gesto de espanto. Quando a criança é pequena, sei lá, quando uma pessoa gesticula uma ação de pânico, ela não vai saber que é uma situação de pânico, ela vai saber pela expressão.

Est. A3: eu sei disso, mas esses são os conhecimentos básicos que a gente tem quando é criança, é assim que a gente aprende, a partir do momento que a gente cresce, vou usar a expressão “entender por gente”, quando eu me entendo por gente eu consigo entender as coisas direitas, tudo bem, quando você é criança, quando você vê seu pai e sua mãe brigando, você não vai entender aquilo.

Professor: posso utilizar esse exemplo da criança? Achei bem pertinente. Eu tenho uma criança portuguesa, aliás, uma brasileira que nasceu no Brasil e aprendeu português, e uma criança americana que aprendeu inglês, transfiro elas simultaneamente para o País da outra, então elas se pegam em outro lugar, com outra cultura, com outras formas de ver e fazer.

Est. A5: perdidas!

Professor: fica perdida, mas porque ela pode aprender?

Est. A3: porque ela vai repetir

Professor: ela vai repetir, mas ela vai repetir porquê?

Professor: porque ela vai repetindo?

Est. A3: porque ela associa.

Est. A2: ela vai ser influenciada.

Professor: ela repete, ela associa, mas porque ela repete, associa?

Est. A4: porque ela vai ter vontade.

Professor: ela vai ter vontade?

Est. A2: ela vai ser obrigada.

Est. A4: ela vai precisar.

Est. A3: é aquela coisa que Est. A9 falou, tipo de o mestre que pode ser necessário futuramente, que podemos precisar dele. Tipo quando a gente vai aprender andar de bicicleta, a gente vai aprender isso quando for criança, mas em um dado momento que a gente tem uma bicicleta e quer aprender a gente vai aprender na marra!

Professor: tem até um lance interessante sobre as crianças, dizem que as crianças vão testando um pouco os adultos, por exemplo se uma criança chora, e ela foi atendida naquele momento ela vai sempre repetir porque sabe que depois da repetição vem algo que ela espera, que ela quer.

Est. A2: ela aprendeu com aquilo.

Est. A9: acho que isso não é nem muito certo comparar, mas estilo então um cachorro, claro que não dá para comparar, quando estão treinando eles dão tal coisa ele recebe um petisco, então ele sempre vai querer fazer a mesma coisa.

Professor: é uma analogia esdrúxula, mas é interessante. É só a gente parar e tentar interpretar um pouco as crianças, as mais novas, os bebês, geralmente eles aprendem pra caramba repetindo e onde a gente aprende mais?

Est. A8: Por força da nossa vontade.

Professor: mas principalmente por força da nossa?

Est. A10: necessidade.

Professor: quando necessitamos nos impomos, quando a gente estuda mais arduamente?

Todos: nas provas!

Professor: de repente, nossa! Você estudou tanto e não tem nada a ver.

Est. A5: você vai empurrando com a barriga até um certo ponto, aí quando vê tem que ir na marra mesmo. Ou vai ou volta.

Professor: necessidade, vontade. Então vamos lá, você voltou em uma questão extremamente pertinente, eu perguntei se podemos institucionalizar o ensino universal, aí a galera nossa, disse não, não, não, aí você diz, a família não é uma instituição tida pela sociologia a família é uma instituição, aí eu pergunto a vocês, sendo a família uma instituição, e sendo a família a primeira e grande e mais importante instituição do ser humano, o ensino universal pode ser inserido na família? Pode ser institucionalizado na família?

Est. A2: eu acho que com certeza sim!

Professor: lembre o que vocês me falaram no último encontro, o indivíduo só pode emancipar a partir do momento que ele já é emancipado. Como é que eu posso automaticamente dizer que uma família inteira, todo mundo é emancipado?

Est. A2: quando tomamos nossas próprias decisões, quando temos nossa independência.

Professor: como foi dito a partir do livro, nenhuma instituição pode emancipar.

Est. A9: eu acho que não é a instituição que deve emancipar alguém, a pessoa deve se emancipar.

Est. A3: porque você começa instruindo de novo a pessoa a fazer isso, por isso que eu falei, que eu acho que é assim, não teria como aquele indivíduo ser instituído no mundo, não é isso que você fala? Porque tipo assim, seria mais uma norma como aprender, porque seria mais uma coisa fixa, a gente só poderia se emancipar desse jeito.

Professor: até na família?

Est. A10: na família não.

Professor: Mas a família não é uma instituição?

Est. A3: tudo parte da família, se a gente for parar para pensar, a gente começa a fazer tudo com a família, a gente aprende as coisas com a família, então se eles impusessem que a gente aprendesse aquilo através deles, seria a mesma coisa fixa.

Professor: tá bom, deixa ver se eu entendi, se pode ou não institucionalizar o ensino universal, na verdade a primeira pergunta é o que é o ensino universal?

Est. A2: aprender sozinho

Professor: aprender sozinho?

Est. A2: você disse!

Est. A2: você disse que o ensino universal você aprende sozinho.

Professor: isso!

Professor: o que é que você tirou daí, desse capítulo que você leu?

Est. A2: que você pode institucionalizar o ensino universal, ai diz que se você quiser institucionalizar esse ensino com a família, pode, podemos.

Professor: porque?

Est. A2: porque a criança desde cedo ela aprende o que os pais fazem, ela não aprende o que outra pessoa faz, o que outra família faz. Se você pegar duas crianças de duas famílias diferente, provavelmente essas duas crianças vão ser diferentes. Sempre.

Est. A2: provavelmente não, elas vão ser diferentes, até porque toda família tem uma cultura diferente.

Est. A10: provavelmente não vão ser diferente, porque toda família tem uma cultura diferente.

Est. A4: intensidade

Professor: o que você tirou mais proveito desse capítulo?

Est. A4: foi que mesmo eu não tendo a capacidade de ser um mestre explicador, eu posso ensinar algo as pessoas.

Professor: ensinar o que?

Est. A4: qualquer coisa, desde religião a qualquer ensino.

Professor: “Est. A6” o que você achou mais interessante?

Est. A6: achei interessante o que o senhor disse sobre institucionalizar o ensino universal, Est. A3: nesse capítulo ele retrata o controle da sociedade, que eles exercem, que a sociedade ela é controlada, e que ela deveria libertar as pessoas, mas que, no entanto, a gente só aprende o que eles falam.

Est. A3: eu acredito que o livro ele retrata todo o controle da sociedade, que ele exerce, que é controlado, ele é baseado em métodos que deveriam libertar as pessoas que tem algum foco, mas que, no entanto, nos prende em dogmas que aceitamos e se quer questionamos, na verdade a gente não se questiona, pergunta, porque no caso achamos que os mestres são os melhores, e por isso a gente se submete, muitas vezes, a não capacidade da nossa inteligência, porque a gente acha, cada mestre explicador, ele tem a inteligência superior a nossa, e a gente se submete a isso, e porque eles dizem, porque os métodos de emancipação nos transmite isso, que mesmo podendo, tendo essa capacidade, quando questionados, nós acreditamos que só alcançamos tal inteligência se a gente conseguir seguir os métodos dos mestres explicadores, desde que eles já estão dominados pelo mesmo sistema e que mesmo assim eles acreditam que estão ensinando a emancipação baseado nas próprias prisões deles, mas eles se quer notam isso. Simplesmente pelo fato deles desistirem de se questionar, e fazer o que muitos estão fazendo, permitindo que eles sejam limitados, parados.

Est. A8: o ensino é o discernimento dos pobres, os pobres eles não tem como pagar um bom mestre explicador para ensinar seus filhos, e eles são taxados como qualquer um da sociedade, não conseguem se emancipar, ai o livro vem e diz que eles conseguem sim se emancipar, ai diz que Jacotot se mudava para as cidades e pedia para que os pais de família fosse procurar ele, para ele instruir eles a ensinar seus filhos como se tornarem pessoas emancipadas, porque eles acreditavam também que podiam ensinar o que sabe, mas como a gente já tem uma conclusão que a gente pode ensinar algo que a gente já sabe. Eu acho que isso deveria ser divulgado e os pais que eles são capazes sim de ensinar aos seus filhos os que eles sabem, para eles se tornarem emancipados.

Est. A10: acho que se as escolas ensinares a se colocar isso na sociedade em geral, eu acho que vai acabar virando um método, vai acabar virando um ato tipo assim normal, porque no livro tem várias histórias assim de pessoas que estavam em um

certo canto e emancipavam as pessoas, e não tipo, pegavam a sociedade todinha e emancipava todas elas.

Est. A2: eu mesma questioneei Jacotot, em um momento que ele diz que as pessoas do interior vinha pegar ele para ter a emancipação, porque só ele? Buscava ele para poder ter emancipação. Ai me perguntei, porque só o método dele? Lendo o livro eu percebi que naquela época ele era a única pessoa que tinha o pensamento diferente dos outros.

Est. A10: eu nunca escutei nada sobre o nome Jacotot na vida, eu acredito que ninguém aqui escutou

Professor: vocês não acham que o sistema daquela época escondeu ele?

Est. A3: não, porque eles falam que eles tiraram o nome dele de muitas coisas, porque remetiam ao ensino dele.

Est. A8: no final do livro tem dizendo que uma pessoa que é emancipada, ela vai em uma cidade ele não vai usar o método de Jacotot para emancipar, ele vai ensinar, mas ele volta dizendo que precisa emancipar essas pessoas, esses amigos de Jacotot vão lá e vê que eles conseguiram se emancipar de uma forma diferente dele, ou seja, não queriam que só usassem o método de Jacotot, para que não pudesse ser um ensino universal, ser individual.

Professor: tem uma parte do livro que é interessante, acredito que você tenha lido, onde ele é chamado para dá aula em uma escola militar, onde hipoteticamente falando, demorariam mais de um ano para formar os tenentes, e ele conseguiu formar em um terço do tempo os tenentes, só que eles em vez de ficarem felizes ficaram triste, porque na verdade não era esse o intuito deles. Ele percebeu aí que não iria ser algo benéfico, o lance da institucionalização não seria algo benéfico, pois batia no que você falou.

Est. A3: é porque as pessoas iriam começar aprender de boas, e se elas aprendessem a mesma coisa...

Est. A9: na pergunta que você nos fez, podemos institucionalizar métodos, acho que podemos, mas não devemos, é sinal que não devemos porque tem o negócio do rei, que ele ditou para fazer isso, ensinar os tenentes, mas que não deveria ter porque seria um novo e o antigo método.

Professor: o novo método iria se transformar em?

Est. A9: no antigo! Iria voltar um ciclo, iria sempre seguir a mesma coisa.

Est. A8: e se ele tivesse ensinado as crianças teria sido mais correto, porque as crianças elas iriam se tornar pessoas mais emancipadas, e que elas iriam ensinar as próprias pessoas a se emanciparem, já o tenente não.

Est. A3: é como fala no livro que sobre os protecionistas, eles pegam o antigo método, eles aperfeiçoam, e jogam para o povo.

Est. A9: achei interessante outra parte do livro onde tem dizendo que não deveria ser para todos, deveria ser emancipado para o ensino dos pobres. Não é para os pobres, mas dos pobres.

Est. A8: ele diz no livro que: “Mas ele não é um método de pobres. É um método de homens, isto é, de inventores. Quem o empregar, quaisquer que sejam sua ciência exposição social, multiplicará seus poderes intelectuais. É preciso, pois, anunciá-lo aos príncipes, aos ministros e aos poderosos: eles não pode instituir. o Ensino Universal; podem, no entanto, aplicá-lo na instrução de seus filhos. E podem usar seu prestígio social para anunciar amplamente o benefício.” (RANCIÈRE, 2017, p. 1147-148).

## ANEXOS

### ANEXO A - TCLE (Alunos maiores de idade)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

*Para alunos maiores de idade*

#### Esclarecimentos

Este é um convite para você participar do projeto “Avaliação em filosofia no ensino médio: Igualdade e emancipação em *O mestre ignorante* de Jacques Rancière” vinculado ao curso de mestrado profissional em filosofia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, coordenado pelo mestrando e professor de Filosofia da Escola Estadual Profa. Calpúrnica Caldas de Amorim-EECCAM, Suédson Relva Nogueira e sob a orientação do Prof. Dr. José Teixeira Nero.

Sua **participação é voluntária**, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Essa pesquisa tem por objetivo geral: Investigar e intervir, a partir dos conceitos “igualdade” e “emancipação intelectual” presentes na obra *O Mestre Ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual* de Jacques Rancière, no processo avaliativo na disciplina de filosofia na Escola Estadual Profa. Calpúrnica Caldas de Amorim. Quanto aos objetivos específicos: Investigar os conceitos “igualdade” e “emancipação intelectual” em o Mestre ignorante; Analisar o papel do mestre em o Mestre ignorante; Pensar o processo de ensino e avaliação em filosofia a partir dos conceitos “igualdade” e “emancipação intelectual” presentes em o Mestre ignorante; Identificar, por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas, as perspectivas dos alunos da EECCAM sobre a avaliação na disciplina de filosofia e, por fim, aplicar os conceitos de “igualdade” e “emancipação intelectual” de o Mestre ignorante para analisar as práticas de avaliação no ensino de filosofia na EECCAM. Caso decida aceitar o convite, você participará de 6 (seis) encontros com discussões temáticas em sala, dará sugestões, participará de entrevistas semiestruturadas e responderá a questionários sobre aspectos sociais, condições de trabalho, de estudo e sobre a avaliação na disciplina de filosofia. Todos os 6 (seis) encontros e as entrevistas serão gravadas em áudio. As gravações serão ouvidas por mim e marcadas com um número de identificação durante a gravação e seu nome não será utilizado. Em seguida as entrevistas serão transcritas, usadas na pesquisa e arquivadas em um disco rígido na coordenação pedagógica da escola. Você terá direito à indenização e ressarcimento (sob a responsabilidade do pesquisador responsável), por eventuais danos ou gastos decorrentes da pesquisa, que implicará em riscos mínimos, qual seja o constrangimento no momento de resposta ao questionário ou a entrevista e a publicidade de dados sigilosos. Os riscos da pesquisa serão minimizados por meio da garantia do total sigilo dos dados e da liberdade de desistir da pesquisa a qualquer momento ou de não responder a qualquer pergunta, sem prejuízo de qualquer ordem. Como benefícios da pesquisa temos a abertura de discursões acerca do avaliar contemporâneo na disciplina de filosofia e a perspectiva de introdução, no contexto educacional da Escola Estadual Profa. Calpúrnica Caldas de Amorim, da atitude emancipatória de Jacques Rancière. Os dados resultantes desta pesquisa serão armazenados em veículo impresso, a ser acondicionadas em pastas adequadas e em disco rígido em local seguro, (coordenação

pedagógica da Escola Estadual Profa. Calpúrnia Caldas de Amorim), por um período mínimo de 5 anos. Ressaltamos que todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Você ficará com uma cópia deste Termo e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para o professor Suédson Relva Nogueira, “Rua Israel Victor da Silva, 39 – Maynard – Caicó/RN CEP: 59300-000” ou pelo telefone (84) 99603-4131.

Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) Faculdade de Ciências da Saúde da UERN Rua: Miguel Antônio da Silva Neto, s/n - Prédio Faculdade de Medicina - 2º Andar - Bairro: Aeroporto, Mossoró/RN CEP: 59.607-360 e-mail: [cep@uern.br](mailto:cep@uern.br)

#### Consentimento Livre e Esclarecido

Estou de acordo com a participação no projeto “Avaliação em filosofia no ensino médio: Igualdade e emancipação em *O mestre ignorante* de Jacques Rancière” descrito acima. Fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram-me garantidos esclarecimentos que possa vir a solicitar durante o curso da pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou de minha família. A minha participação na pesquisa não implicará em custos ou prejuízos adicionais, sejam esses custos ou prejuízos de caráter econômico, social, psicológico ou moral. Autorizo assim a publicação dos dados da pesquisa a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes a minha identificação. Participante da pesquisa ou responsável legal:

Caicó/RN, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Nome por extenso do participante ou responsável legal

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante ou responsável legal

\_\_\_\_\_  
**Suédson Relva Nogueira**  
Pesquisador Responsável

**Suédson Relva Nogueira** (Pesquisador responsável) - Professor da Escola Estadual Professora Calpúrnia Caldas de Amorim-EECCAM e discente do Mestrado Profissional em Filosofia-PROF-FILO, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Avançado de Caicó, no endereço Av. Rio Branco, n. 725, Centro, CEP: 59300-000 – Caicó – RN. E-mail: [suedson.relva@gmail.com](mailto:suedson.relva@gmail.com) Tel.(84) 99603-4131.

**Prof. Dr. José Teixeira Neto** (Orientador da pesquisa) - Doutor em Filosofia. Professor do Mestrado Profissional em Filosofia-PROF-FILO da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, Campus Caicó. E-mail: [josteix@hotmail.com](mailto:josteix@hotmail.com) Tel. (84)99967-0941.

**Comitê de Ética em Pesquisa** (CEP-UERN) Faculdade de Ciências da Saúde da UERN Rua: Miguel Antônio da Silva Neto, s/n - Prédio Faculdade de Medicina - 2º Andar - Bairro: Aeroporto, Mossoró/RN CEP: 59.607-360 e-mail: [cep@uern.br](mailto:cep@uern.br)

## ANEXO B - TCLE (Alunos menores de idade)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

*Para pais ou responsáveis de alunos menores de idade*

### Esclarecimentos

Este é um convite para você participar do projeto “Avaliação em filosofia no ensino médio: Igualdade e emancipação em *O mestre ignorante* de Jacques Rancière” vinculado ao curso de mestrado profissional em filosofia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, coordenado pelo mestrando e Prof. de Filosofia da Escola Estadual Profa. Calpúrnia Caldas de Amorim, Suédson Relva Nogueira e sob a orientação do Prof. Dr. José Teixeira Nero.

**A participação de seu (a) filho (a) é voluntária**, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Essa pesquisa tem por objetivo geral: Investigar e intervir, a partir dos conceitos “igualdade” e “emancipação intelectual” presentes na obra *O Mestre Ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual* de Jacques Rancière, no processo avaliativo na disciplina de filosofia na Escola Estadual Profa. Calpúrnia Caldas de Amorim. Quanto aos objetivos específicos: Investigar os conceitos “igualdade” e “emancipação intelectual” em o Mestre ignorante; Analisar o papel do mestre em o Mestre ignorante; Pensar o processo de ensino e avaliação em filosofia a partir dos conceitos “igualdade” e “emancipação intelectual” presentes em o Mestre ignorante; Identificar, por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas, as perspectivas dos alunos da EECCAM sobre a avaliação na disciplina de filosofia e, por fim, aplicar os conceitos de “igualdade” e “emancipação intelectual” de o Mestre ignorante para analisar as práticas de avaliação no ensino de filosofia na EECCAM. Caso decida aceitar o convite, seu filho (a) participará de 6 (seis) encontros com discussões temáticas em sala, dará sugestões, participará de entrevistas semiestruturadas e responderá a questionários sobre aspectos sociais, condições de trabalho, de estudo e sobre a avaliação na disciplina de filosofia. Todos os 6 (seis) encontros e as entrevistas serão gravadas em áudio. As gravações serão ouvidas por mim e serão marcadas com um número de identificação durante a gravação e seu nome não será utilizado. Em seguida as entrevistas serão transcritas, usadas na pesquisa e arquivadas em um disco rígido na coordenação pedagógica da escola. Seu filho terá direito à indenização e ressarcimento (sob a responsabilidade do pesquisador responsável), por eventuais danos ou gastos decorrentes da pesquisa, que implicará em riscos mínimos, qual seja o constrangimento no momento de resposta ao questionário ou a entrevista e publicidade de dados sigilosos. Os riscos da pesquisa serão minimizados por meio da garantia do total sigilo dos dados e da liberdade de desistir da pesquisa a qualquer momento ou de não responder a qualquer pergunta, sem prejuízo de qualquer ordem. Como benefícios da pesquisa temos a abertura de discursões acerca do avaliar contemporâneo na disciplina de filosofia e a perspectiva de introdução, no contexto educacional da Escola Estadual Profa. Calpúrnia Caldas de Amorim, da atitude emancipatória de Jacques Rancière. Os dados resultantes desta pesquisa serão armazenados em veículo impresso, a ser acondicionadas em pastas adequadas e em disco rígido em local seguro (coordenação pedagógica da Escola Estadual Profa. Calpúrnia Caldas de Amorim), por um período mínimo de 5 anos. Ressaltamos que todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Você ficará com uma cópia deste Termo e

toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para o professor Suédson Relva Nogueira, “Rua Israel Victor da Silva, 39 – Maynard – Caicó/RN CEP: 59300-000” ou pelo telefone (84) 99603-4131.

Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) Faculdade de Ciências da Saúde da UERN Rua: Miguel Antônio da Silva Neto, s/n - Prédio Faculdade de Medicina - 2º Andar - Bairro: Aeroporto, Mossoró/RN CEP: 59.607-360 e-mail: [cep@uern.br](mailto:cep@uern.br)

#### Consentimento Livre e Esclarecido

Estou de acordo com a participação de meu filho (a) no projeto “Avaliação em filosofia no ensino médio: Igualdade e emancipação em O mestre ignorante de Jacques Rancière” descrito acima. Fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais o meu filho (a) será submetido e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram-me garantidos esclarecimentos que possa vir a solicitar durante o curso da pesquisa e o direito de desistir da participação de meu filho (a) em qualquer momento, sem que sua desistência implique em qualquer prejuízo a ele (a), minha pessoa ou de minha família. A participação de meu filho (a) na pesquisa não implicará em custos ou prejuízos adicionais, sejam esses custos ou prejuízos de caráter econômico, social, psicológico ou moral. Autorizo assim a publicação dos dados da pesquisa a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes a identificação de meu filho (a). Participante da pesquisa ou responsável legal:

Caicó/RN, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Nome por extenso do participante ou responsável legal

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante ou responsável legal

\_\_\_\_\_  
**Suédson Relva Nogueira**  
Pesquisador Responsável

**Suédson Relva Nogueira** (Pesquisador responsável) - Professor da Escola Estadual Professora Calpúrnia Caldas de Amorim-EECCAM e discente do Mestrado Profissional em Filosofia-PROF-FILO, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Avançado de Caicó, no endereço Av. Rio Branco, n. 725, Centro, CEP: 59300-000 – Caicó – RN. E-mail: [suedson.relva@gamil.com](mailto:suedson.relva@gamil.com). Tel.(84) 99603-4131.

**Prof. Dr. José Teixeira Neto** (Orientador da pesquisa) - Doutor em Filosofia. Professor do Mestrado Profissional em Filosofia-PROF-FILO da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, Campus Caicó. E-mail: [josteix@hotmail.com](mailto:josteix@hotmail.com). Tel. (84)99967-0941.

**Comitê de Ética em Pesquisa** (CEP-UERN) Faculdade de Ciências da Saúde da UERN Rua: Miguel Antônio da Silva Neto, s/n - Prédio Faculdade de Medicina - 2º Andar - Bairro: Aeroporto, Mossoró/RN CEP: 59.607-360 e-mail: [cep@uern.br](mailto:cep@uern.br)



## ANEXO C - TALE



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

**TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Declaro que estou ciente e concordo em participar do estudo “Avaliação em filosofia no ensino médio: Igualdade e emancipação em *O mestre ignorante* de Jacques Rancière” vinculado ao curso de mestrado profissional em filosofia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, coordenado pelo mestrando e Prof. de Filosofia da Escola Estadual Profa. Calpúrnia Caldas de Amorim, Suédson Relva Nogueira e sob a orientação do Prof. Dr. José Teixeira Nero. Declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto ao objetivo geral: Investigar e intervir, a partir dos conceitos “igualdade” e “emancipação intelectual” presentes na obra *O Mestre Ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual* de Jacques Rancière, no processo avaliativo na disciplina de filosofia na Escola Estadual Profa. Calpúrnia Caldas de Amorim. Quanto aos objetivos específicos: Investigar os conceitos “igualdade” e “emancipação intelectual” em o Mestre ignorante; Analisar o papel do mestre em o Mestre ignorante; Pensar o processo de ensino e avaliação em filosofia a partir dos conceitos “igualdade” e “emancipação intelectual” presentes em o Mestre ignorante; Identificar, por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas, as perspectivas dos alunos da EECCAM sobre a avaliação na disciplina de filosofia e, por fim, aplicar os conceitos de “igualdade” e “emancipação intelectual” de o Mestre ignorante para analisar as práticas de avaliação no ensino de filosofia na EECCAM. Quanto aos procedimentos aos quais serei submetido: participarei de 6 (seis) encontros com discussões temáticas em sala, darei sugestões, participarei de entrevistas semiestruturadas e responderei a questionários sobre aspectos sociais, condições de trabalho, de estudo e sobre a avaliação na disciplina de filosofia. Todos os 6 (seis) encontros e as entrevistas serão gravadas em áudio. As gravações serão ouvidas pelo pesquisador e serão marcadas com um número de identificação durante a gravação e meu nome não será utilizado. Em seguida as entrevistas serão transcritas, usadas na pesquisa e arquivadas em um disco rígido na coordenação pedagógica da escola. Terei direito à indenização e ressarcimento (sob a responsabilidade do pesquisador responsável), por eventuais danos ou gastos decorrentes da pesquisa, que implicará em riscos mínimos, qual seja o constrangimento no momento de resposta ao questionário ou a entrevista e a publicidade de dados sigilosos. Os riscos da pesquisa serão minimizados por meio da garantia do total sigilo dos dados e da liberdade de desistir da pesquisa a qualquer momento ou de não responder a qualquer pergunta, sem prejuízo de qualquer ordem. Como benefícios da pesquisa temos a abertura de discursões acerca do avaliar contemporâneo na disciplina de filosofia e a perspectiva de introdução, no contexto educacional da Escola Estadual Profa. Calpúrnia Caldas de Amorim, da atitude emancipatória de Jacques Rancière. Os dados resultantes desta pesquisa serão armazenados em veículo impresso, a ser acondicionadas em pastas adequadas e em disco rígido em local seguro (coordenação pedagógica da Escola Estadual Profa. Calpúrnia Caldas de Amorim), por um período mínimo de 5 anos. Ressaltamos que todas as informações obtidas serão sigilosas e meu nome não será identificado em nenhum momento. Dessa forma, concordo em participar voluntariamente da pesquisa e autorizo sua publicação. Os pesquisadores explicaram para mim e para meus pais (ou responsável legal) como a pesquisa vai ocorrer, mostraram os pontos positivos e negativos, tiraram as minhas dúvidas e me deixaram a vontade

para “aceitar” ou “não aceitar” participar deste estudo. Permito que as informações que eu dei sejam publicadas em eventos ou revistas de ciências (científicas).

Caicó/RN, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

**Assinatura do Aluno**

---

**Assinatura do Pesquisador**

**Suédson Relva Nogueira** (Pesquisador responsável) - Professor da Escola Estadual Professora Calpúrnia Caldas de Amorim-EECCAM e discente do Mestrado Profissional em Filosofia-PROF-FILO, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Avançado de Caicó, no endereço Av. Rio Branco, n. 725, Centro, CEP: 59300-000 – Caicó – RN. E-mail: suedson.relva@gamil.com. Tel.(84) 99603-4131.

**Prof. Dr. José Teixeira Neto** (Orientador da pesquisa) - Doutor em Filosofia. Professor do Mestrado Profissional em Filosofia-PROF-FILO da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, Campus Caicó. E-mail: [josteix@hotmail.com](mailto:josteix@hotmail.com). Tel. (84)99967-0941.

**Comitê de Ética em Pesquisa** (CEP-UERN) Faculdade de Ciências da Saúde da UERN Rua: Miguel Antônio da Silva Neto, s/n - Prédio Faculdade de Medicina - 2º Andar - Bairro: Aeroporto, Mossoró/RN CEP: 59.607-360 e-mail: [cep@uern.br](mailto:cep@uern.br)

## ANEXO D - CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, \_\_\_\_\_ (nome),  
(CPF ou matrícula): \_\_\_\_\_, representante legal da \_\_\_\_\_  
(nome da instituição) \_\_\_\_\_, localizada no  
endereço: \_\_\_\_\_ venho  
através deste documento, conceder a anuência para a realização da pesquisa intitulada:  
“Avaliação em filosofia no ensino médio: Igualdade e emancipação em O mestre ignorante de  
Jacques Rancière” vinculado ao curso de mestrado profissional em filosofia da Universidade  
do Estado do Rio Grande do Norte, coordenado pelo mestrando e Prof. de Filosofia da Escola  
Estadual Profa. Calpúrnia Caldas de Amorim, Suédson Relva Nogueira e sob a orientação do  
Prof. Dr. José Teixeira Nero, a ser realizada no local \_\_\_\_\_.. Declaro  
conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução 466/12 e suas  
complementares. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades, como instituição  
coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu cumprimento no resguardo da segurança  
e bem-estar dos(a) participantes de pesquisa nela recrutados(as), dispondo de infraestrutura  
necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar. Ciente dos objetivos, métodos e técnicas  
que serão usados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu  
desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue abaixo: 1) O cumprimento das  
determinações éticas da Resolução 466/12 CNS/MS; 2) A garantia do(a) participante em  
solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa; 3)  
Liberdade do(a) participante de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa sem  
penalidade ou prejuízos. Antes de iniciar a coleta de dados o(a) pesquisador(a) deverá  
apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por  
Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema  
CEP/CONEP.

\_\_\_\_\_ Caicó - RN, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura e Carimbo do (a) responsável preferencialmente.  
Na inexistência do carimbo, Portaria de nomeação da função ou CPF.