



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



Universidade Federal
de Campina Grande

RODOLPHO ROUSSEAU SOARES SILVA

**O ENSINO DE FILOSOFIA PROPOSTO EM VISTA DA FORMAÇÃO
EMANCIPATÓRIA**

CAMPINA GRANDE - PB
2019

ROOLPHO ROUSSEAU SOARES SILVA

O ENSINO DE FILOSOFIA PROPOSTO EM VISTA DA FORMAÇÃO
EMANCIPATÓRIA

Dissertação apresentada ao programa PROFFILO, núcleo da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Linha de Pesquisa: Ensino de Filosofia

Orientador: Prof. Dr. Jordi Carmona Hurtado

RODOLPHO ROUSSEAU SOARES SILVA

**O ENSINO DE FILOSOFIA PROPOSTO EM VISTA DA FORMAÇÃO
EMANCIPATÓRIA**

Dissertação apresentada ao programa PROF-FILO, núcleo da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Linha de Pesquisa: Ensino de Filosofia

Dissertação aprovada em: ___/___/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jordi Carmona Hurtado (UFCG)
(Orientador)

Prof. Dr. Flávio José de Carvalho (UFCG)
(Examinador)

Prof. Dr. Maurício Maia Aguiar (UFCG) (Examinador)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe Dalva, que soube transmitir todos os importantes valores que só a educação pode construir na vida de um indivíduo.

Agradeço também as minhas irmãs Débora e Dannyella, por estarem sempre presentes me motivando.

A minha companheira Luana que em todo processo me apoiou e soube generosamente contribuir com tudo que estivesse ao seu alcance.

Ao mestrado PROF-FIO por proporcionar o incentivo à formação continuada, que tende a contribuir com a melhoria do ensino no país.

Ao meu orientador Jordi, que sabiamente me orientou e prestativamente foi capaz de prover um grande apoio, tendo em vista as limitações devido a indisponibilidade de tempo livre.

Aos meus amigos que me acompanham desde a graduação, os que fiz no mestrado, aos fiéis companheiros de profissão e os amigos de infância e primos que os tenho como irmãos.

A minha avó, Maria, que infelizmente não pôde ver a conclusão deste estudo. À senhora dedico.

A Escola Cidadã Integral Técnica Conselheiro José Braz do Rêgo e toda sua equipe que amplamente me apoiaram.

RESUMO

O presente estudo almeja construir meios que possibilitem os estudantes do Ensino médio se tornarem indivíduos emancipados através do ensino de filosofia. No decorrer da prática docente, reconhecemos algumas dificuldades e limitações às quais o ensino de filosofia está submetido. Dentre elas, identificamos a necessidade de desenvolver atitudes e métodos que atraíam os estudantes para o estudo desta área do saber e, com isto, tornar a filosofia um saber reconhecido como útil pelos estudantes. Além dos anseios vivenciados na prática docente, almejamos, através do ensino de filosofia, estimular os estudantes a pensarem de modo autônomo, ou seja, que eles possam ser capazes de construir seus próprios modos de pensar o mundo que lhes rodeia. Com base nos conhecimentos filosóficos dos pensadores Immanuel Kant, Theodor Adorno e Jacques Rancière sobre o conceito de emancipação, buscamos investigar os meios para fornecer o devido estímulo aos estudantes. No entanto, toda e qualquer atitude filosófica, para ser inserida em sala de aula, demanda inserção de metodologias. Com o domínio de um referencial filosófico, aliado a metodologias do ensino de filosofia, podemos alcançar nossos objetivos, que consistem na desconstrução do desinteresse ou descrença na importância da filosofia nas vidas dos estudantes e, o nosso objetivo maior, a emancipação intelectual dos jovens. O uso de estratégias no ensino, como o desenvolvimento de práticas que priorizem a estética, tende a atrair os estudantes ao exercício do filosofar. Por meio da sensibilização, o autor Júlio Cabrera trata do efeito *logopático*, ou seja, esta linguagem fornece aos estudantes outros meios de vivenciar um problema filosófico, através da sensibilização causada por uma cena ou filme. Ademais, buscamos sistematizar e ordenar o sequenciamento de ações e intervenções deste itinerário filosófico, através do uso de sequências didáticas. Com a construção de métodos, é possível obter maior precisão nas ações em sala, bem como replicar as posturas que lograram êxito, ou mesmo ajustá-las de acordo com cada especificidade, fazendo da emancipação um objetivo palpável capaz de ser fomentada e potencializada em todo ambiente escolar no ensino de filosofia.

Palavras-chave: Emancipação. Exercício Filosófico. Ensino de Filosofia. Ensino Médio.

ABSTRACT

This current study aims to build means to enable students of Intermediary Level School, become emancipated through Philosophy teaching. Throughout teaching practice, we recognize some difficulties and limitations to which the teaching of Philosophy is subject. Among them, we identify the necessity of developing attitudes and methods to attract students to this knowledge area, therefore to make Philosophy a knowledge recognized as useful by students. Besides the yearnings experienced throughout teaching practice, through the Teaching of Philosophy, we aim to stimulate students think in an autonomic mode, which means, enable students to develop their own mode to think about the world around them. Based on the Philosophical knowledge of thinkers Immanuel Kant, Theodor Adorno and Jacques Rancière about emancipation concept, we mean to investigate ways to provide students with the proper stimulus. However, any and all philosophical attitude, to be inserted in a classroom demands insertion of methodologies. The mastery of a philosophical reference along with Philosophy Teaching methodologies, we can reach our goals of deconstructing disinterest or disbelief in the importance of Philosophy for students' lives, besides our greatest goal which is intellectual emancipation of young people. The use of strategies in the teaching process, along with the development of practices that prior esthetic tend to attract students to the exercise of philosophizing. By means of awareness, the author Julio Cabrera points out to the *Logopathic* effect, this language gives students other means to experience a philosophical matter. Furthermore, we aim to systematize and order the sequencing of actions and interventions of this philosophical itinerary, with the use of didactic sequences. Through the construction of methods is possible to obtain more precision for actions in a classroom. It is also possible to repeat behaviors that succeed or even, adjusting them according to each specificity, turning emancipation into a tangible objective, possible to be fomented and empowered in all school environment in the Teaching of Philosophy.

Keywords: Emancipation. Philosophical Exercise. Philosophy Teaching. Intermediary Level School.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO DO CONCEITO DE EMANCIPAÇÃO	11
2.1 IMMANUEL KANT: O CONCEITO DE ESCLARECIMENTO.....	11
2.1.1 Decorrências da postura kantiana aplicada em sala	16
2.2 THEODOR ADORNO: O CONCEITO DE EMANCIPAÇÃO	21
2.2.1 Decorrências da postura adorniana aplicada em casa.....	32
2.3 JACQUES RANCIÈRE: O CONCEITO DE AMANCIPAÇÃO INTELECTUAL	38
2.3.1 As decorrências da postura de Rancière aplicada em sala	47
2.4 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA INVESTIGAÇÃO DO CONCEITO DE EMANCIPAÇÃO	52
3 DA TEORIA À PRÁTICA: REFLETINDO SOBRE A SALA DE AULA EM PROL DE UMA METODOLOGIA AJUSTADA AS ESPECIFICIDADES.....	56
3.1 REFLETINDO ACERCA DAS VIVÊNCIAS DA SALA DE AULA	56
3.2 OS MEIOS POSSÍVEIS PARA A INSERÇÃO DO PROFESSOR NA REALIDADE ESTUDANTIL.....	60
3.3 A INSERÇÃO DO CINEMA COMO FACILITADOR DA COMPREENSÃO E DO EXERCÍCIO FILOSÓFICO	61
3.4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO FERRAMENTA PARA O FILOSOFAR.....	67
3.5 RECURSOS METODOLÓGICOS PARA A AUTOAVALIAÇÃO: PDCA	71
4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: A CONSTRUÇÃO DE METODOLOGIAS PARA UM ENSINO EMANCIPATÓRIO	73
4.1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA	73
4.1.1 Público Alvo	73
4.1.2 Problematização / Sensibilização	74
4.1.3 Problema Abordado	74
4.1.4 Conceito Abordado	75
4.1.5 Eixos Transversais.....	75
4.1.6 Roteiro de atividades	76
4.1.7 Exposição de respostas intuitivas ou suposições.....	79
4.1.8 Proposta de fontes de informação: Busca da informação.....	79
4.1.9 Elaboração de conclusões: Generalização das conclusões e síntese	80
4.1.10 Exercício de memorização e Prova ou exame.....	81
4.1.11 Avaliação	81
4.2 RELATOS DA EXPERIÊNCIA: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS	82
4.2.1 Os aspectos positivos	82
4.2.2 Os aspectos negativos	87

4.3 A INCLUSÃO DE NOVAS TECNOLOGIAS: UMA BREVE PESQUISA SOBRE SUA IMPORTANCIA NO AMBIENTE ESCOLAR.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS.....	97
APÊNDICE A – TERMO DE CONCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO.....	100
APENDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO DE LIVRE ESCLARECIMENTO - TALE.....	102
APENDICE C – QUESTIONÁRIO SOBRE A INCLUSÃO DE NOVAS TECNOLOGIAS E SUA IMPORTANCIA NO AMBIENTE ESCOLAR.....	103
ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL	104
ANEXO B - PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA.....	105
ANEXO C – REGISTROS FOTOGRÁFICOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	108
ANEXO D – MODELO: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	109
ANEXO E – AVALIAÇÃO BIMESTRAL	115
ANEXO F – DESCRITORES IDEPB	118
ANEXO G - UNIDADES CURRICULARES DA FILOSOFIA BNCC.....	126

1 INTRODUÇÃO

Este estudo foi desenvolvido com o objetivo de propor, ao ensino de filosofia, meios metodológicos de torná-lo um ensino emancipatório. Dentre os mais diversos motivos reconhecidos na prática docente, vemos a possibilidade de utilizar estratégias que melhorem o aprendizado, que despertem nos estudantes o interesse pela filosofia, mas, acima de tudo, que os estudantes possam utilizar os conhecimentos provenientes da filosofia no âmbito prático de suas vidas.

Para tal buscamos nos amparar na perspectiva teórico-filosófica de três autores que se debruçaram sobre o campo de investigação cerne deste estudo: a emancipação. Assim, o filósofo e educador Theodor Adorno pensa que “A única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência” (ADORNO, 1995, p. 4).

Immanuel Kant Theodor Adorno e Jacques Rancière desenvolvem suas compreensões acerca do conceito de emancipação por vias distintas. No entanto, esta amplitude no referencial teórico nos dispõe a potencialidade de compreender, de nos apropriar e de poder desenvolver de modo mais amplo os meios necessários para o exercício de potencialização da emancipação no ensino de filosofia no Ensino Médio. Buscamos, além do ato de lecionar, alcançar um objetivo maior: a formação emancipatória. A filósofa e pesquisadora do ensino de filosofia, Lídia Maria Rodrigo, defende a importância de um ensino protagonista, de uma educação embasada em princípios de autonomia:

Para que o professor possa tornar-se protagonista ou sujeito da sua prática didático-pedagógica, é preciso conceder-lhe liberdade para construir seu discurso didático em consonância com sua formação, convicções filosóficas e ideias pedagógicas. Semelhante liberdade, entretanto, não quer dizer absoluto livre-arbítrio ou autonomia independente de qualquer limite. Como disciplina escolar, a Filosofia está inserida num sistema regulamentado pelo Estado, fazendo parte de uma grade curricular que precisa garantir certos conteúdos mínimos comuns às diversas instituições escolares (RODRIGO, 2011, p. 13).

Percebemos que, ao longo do exercício da docência, é preciso dispor de estratégias e posturas que desenvolvam uma filosofia emancipatória aos estudantes, capazes de instigá-los ao interesse pela filosofia, atraindo-os ao pensar de modo filosófico. Para tal, extraímos de algumas práticas exitosas, como o ato de despertar ou provocar a atitude filosófica, através da sensibilização estética. Com base nas contribuições filosóficas, sobretudo para o ensino de filosofia, de autores como Júlio Cabrera, na obra *O Cinema Pensa*, Félix Guatarri e Guilles

Deleuze, na obra *O Que é Filosofia?*, percebemos que há como usar o potencial filosófico inerente as artes. Cabrera define esse potencial como conceito-imagem: “Por conseguinte, não se trata de um conceito externo, de referência exterior a algo, mas de *uma linguagem instauradora* que precisa passar por uma experiência para ser plenamente consolidada” (CABRERA, 2006, p. 11).

Adotamos como ferramenta do ensino de filosofia o uso da linguagem do Cinema, pois ela é capaz de fazer o espectador imergir na obra e assim vivenciar a problemática ou tema filosófico abordado, conferir ao estudante maior profundidade em sua compreensão, causar-lhe empatia, fazer com que o mesmo vivencie a filosofia, se aproprie do pensamento filosófico, faça relações com o mundo e construa sua própria compreensão da realidade.

A adoção da sensibilização estética como facilitadora da compreensão filosófica confere um grande passo rumo à emancipação. Através de sua utilização, podemos potencializar a exploração de outras ferramentas inerentes à filosofia como: o diálogo, a argumentação, a análise crítica, a suspensão de juízos, o distanciamento com verdades absolutas. Ao construir estes hábitos, que se constituem como competências, isso os estimulará a pensar com autonomia, a reconstruir a realidade, desta vez, ao seu modo, corroborando para que eles possam conceber o mundo e viver nele de modo emancipado.

Para que estas atitudes sejam desenvolvidas de modo concreto, é preciso que as metodologias utilizadas para tal também sejam concretas. Com vista nestes aspectos, elaboramos este conjunto de ações baseado em sequências didáticas que, por sua vez, vão conferir uma formalização e, por consequência, a aplicabilidade. Como embasamento teórico para a sequência, elegemos o autor Anthoni Zabala.

A peculiaridade que nos fez selecionar este autor entre os diversos é que um dos modelos de sequência didática que ele traz em seu livro *A Prática Educativa: Como Ensinar*, apresenta duas importantes características a serem exploradas, as atitudinais e as procedimentais. Desta forma, podemos inserir a atitude filosófica de emancipar, como também o procedimento metodológico de despertar o interesse e assim melhorar a qualidade do ensino de Filosofia.

Colhemos diversas experiências advindas desta trajetória de estudo, pesquisa e ensino de filosofia. Como importantes relatos de estudantes que, em suas falas, fizeram transparecer as posturas por nós esperadas no exercício de potencialização a emancipação. Ademais, ocorreram inúmeros fenômenos no decorrer da sequência didática que nos trouxeram grandes aprendizados no tocante ao ensino de filosofia, bem como os meios utilizados para sua execução.

Ainda fizemos uma breve pesquisa de campo no ambiente escolar, voltada à qualidade do ensino de filosofia e à aplicabilidade e à possível adoção de ações como as que buscamos desenvolver. O interessante foi perceber o quanto esta geração de estudantes está familiarizada com as novas tecnologias, o que nos dá um grande objeto a ser estudado e desenvolvido para a contínua melhoria do ensino de filosofia, bem como para possibilitar os meios necessários para o filosofar e assim potencializar aos estudantes a emancipação

2 UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO DO CONCEITO DE EMANCIPAÇÃO

2.1 IMMANUEL KANT: O CONCEITO DE ESCLARECIMENTO

Erigimos como cerne desta investigação e proposta de abordagem filosófica o conceito de emancipação. Para tal, consideramos a necessidade de traçar um breve panorama de estudo sobre os autores relevantes à investigação desse conceito, suas respectivas compreensões do termo emancipação, bem como a aplicabilidade de uma abordagem de ensino de filosofia que estimule os estudantes a tornarem-se indivíduos que pensem por si.

Usando a história da filosofia como fio condutor deste estudo, demos início nos debruçando na investigação do conceito de esclarecimento ou *Aufklärung*. Este conceito ganha bastante difusão entre os intelectuais contemporâneos no período do Iluminismo. A obra que escolhemos para contribuir em nosso estudo foi escrita em dezembro de 1783, pelo filósofo Immanuel Kant (1724 – 1804) nascido em Königsberg, na Alemanha. Sua obra em questão é o ensaio intitulado “Resposta à pergunta: O que é Esclarecimento?”.

Em seu ensaio, Kant busca justificar sua perspectiva em relação à pergunta lançada pela revista *Berlinische Monatsschrift*, que levantava a seguinte questão: “Vivemos em uma época esclarecida?”. Em resposta à pergunta, Kant faz a seguinte afirmação: “Quando se pergunta, portanto: vivemos atualmente numa época esclarecida? A resposta é: não, mas numa época de *esclarecimento*” (KANT, 1985, p. 7). Desse modo, Kant reconhecia sua época como um período favorável ao processo de esclarecimento da humanidade, no entanto ainda era presente a influência massiva da tutela intelectual nos indivíduos.

Em meio ao efervescente período do Iluminismo, Kant aponta a possibilidade de servir-se do próprio entendimento para buscar a autonomia intelectual, ou seja, desvincular-se da tutela intelectual de outrem para pensar por si mesmo. O cenário histórico teve fundamental importância para a elaboração de seu ensaio, em meio a um período histórico que promoveu revolução nos modelos políticos, na organização social e intelectual na Europa.

O conceito de esclarecimento defendido por Kant teria fundamental importância na revolução intelectual pretendida no período das luzes, como era chamado o Iluminismo. O esclarecimento faz menção às luzes da razão, à saída do estado de minoridade que é o mesmo que a condição de heteronomia, ou seja, outro indivíduo assume o poder de decisão. No estado de minoridade, o indivíduo se abstém de exercer suas próprias escolhas, ou seja, um tutor exerce o papel deliberativo, como guia para as suas decisões políticas, morais, religiosas

entre outras. Embora o tutor exerça as escolhas pelo tutelado, não é a ele que se deve atribuir a minoridade, como explica Kant:

É a si próprio que se deve atribuir essa minoridade, uma vez que ela não resulta da falta de entendimento, mas da falta de resolução e de coragem necessárias para utilizar seu entendimento sem a tutela de outro. *Sapere aude!* Tenha a coragem de te servir de teu próprio entendimento, tal é portanto a divisa do Esclarecimento (KANT, 1985, p. 1).

Para Kant, o fator dos homens ainda não serem esclarecidos se justificava devido a maior parte da humanidade permanecer condicionada à tutela de outrem. Este tutor teria em si a função de um líder, uma autoridade, alguém com maior capacidade de gerir e discernir, acerca da vida e das escolhas que devem ser tomadas diariamente. Porém, o desígnio de um tutor para o exercício de tais funções mostra-se problemático para o autor.

A condição de submissão ao estado de tutela vivido pelos homens deve ser superado pelo desenvolvimento de sua autonomia, em detrimento da heteronomia. Assim, o indivíduo estaria apto a desvencilhar-se das amarras que outrora suprimiam suas escolhas e ações, teria então, plenas condições de fazer uso de sua razão e submeter de modo crítico sua realidade, construindo suas próprias compreensões e escolhas.

Segundo Immanuel Kant, é, de certo modo, compreensível perceber a passividade de algumas pessoas na condição de tutela, tendo em vista que, a saída desta condição demandaria grande esforço individual de coragem. Lamentavelmente, tornar-se autônomo seria um esforço demasiado, penoso para grande parte da humanidade, ao ponto de reconhecer a tutela como algo intrínseco à existência humana, ou seja, natural.

Sendo assim, a atitude de esclarecer-se intelectualmente, exige literalmente autonomia, em outras palavras, depende exclusivamente do esforço de si mesmo. De acordo com o autor, a maioria das pessoas considera mais cômodo ter um tutor ou interventor decidindo, orientando e arbitrando por elas, haja vista o dispêndio de tempo e esforço mental que teriam que fazer, caso não houvesse o amparo de tal figura.

No entanto, Kant defendia que todos são capazes de sair da condição de minoridade, pois todos os homens são dotados de razão, e embora fosse inicialmente incômodo ou penoso caminhar por si só, com o tempo esse exercício crítico da racionalidade tende a tornar-se algo tão natural quanto a necessidade de um tutor outrora. É nesse aspecto que o autor critica a noção de segunda natureza a que se justifica a tutela:

É portanto difícil para todo homem tomado individualmente livrar-se dessa minoridade que se tornou uma espécie de segunda natureza. Ele se apegou a ela, e é então realmente incapaz de se servir de seu entendimento, pois não deixam que ele o experimente jamais (KANT, 1985, p. 2).

Portanto, trata-se de fazer valer as palavras de Kant: “*Sapere aude*”, em outras palavras, ousar saber, ter coragem para inverter a relação de subordinação intelectual e, assim, deliberar por si mesmo. Kant encoraja ao esclarecimento os leitores de seu texto dizendo: “Ora, esse perigo não é tão grande assim, pois após algumas quedas [...] acabariam aprendendo a andar; mas um exemplo desse tipo intimida e dissuade usualmente toda tentativa ulterior” (KANT, 1985, p. 2).

Oposto ao esclarecimento, a minoridade é a condição atribuída por Kant à sujeição da tutela, ou seja, à subordinação intelectual a juízos, valores e crenças advindas de um tutor. Segundo Kant, a minoridade é fruto da falsa comodidade de ter alguém para pensar por nós, um pastor, um líder que nos direciona de acordo com suas escolhas, embora nem sempre essas escolhas sejam tão favoráveis ou benéficas aos que assumem a condição de tutelados. É nisto que incide o lado negativo, pois, segundo Kant, estaríamos inseridos num processo de “embrurrecimento”, de limitação de nossas capacidades críticas e deliberativas:

Após ter começado a emburrecer seus animais domésticos e cuidadosamente impedir que essas criaturas tranquilas sejam autorizadas a arriscar o menor passo sem o andador que as sustenta, mostram-lhes em seguida o perigo que as ameaça se tentam andar sozinhas (KANT, 1985, p. 2).

Há de se reconhecer que a tutela causa a falsa impressão de segurança, de ser facilitadora, de primar pelo bem-estar do tutelado e de isentar o indivíduo do desconforto de ter que se defrontar com as escolhas que a vida em sociedade exige. Na perspectiva de Kant, além de ser um impeditivo para a liberdade humana, seja em aspectos intelectuais ou até mesmo práticos como os vivenciados nas escolhas políticas entre outras, há um interesse em quem assume a função de tutor.

Em suma, o texto deixa claro que há a necessidade da existência de dois componentes para promover o movimento de esclarecimento. A coragem e a liberdade são fatores preponderantes para que o indivíduo abandone a condição de tutelado, ou seja, de subordinação intelectual e passe a valer-se de seu próprio entendimento. No que diz respeito à coragem, ela é fator fundamental para que o indivíduo se desvencilhe da tutela de outrem, ou seja, se oponha à preguiça ou comodidade que o mantém tutelado.

Do mesmo modo, é preciso de liberdade para poder deliberar, questionar e submeter criticamente a realidade à sua volta. Em outras palavras, Kant defende que: “Esse Esclarecimento não exige, todavia, nada mais do que a *liberdade*; e mesmo a mais inofensiva de todas as liberdades, isto é, a de fazer um *uso público* de sua razão em todos os domínios” (KANT, 1985, p. 3).

Immanuel Kant delimita em duas modalidades distintas o uso da razão. Segundo o mesmo, há dois usos distintos que fazemos da razão, o uso público da razão que se faz na plena liberdade, podendo deliberar e se portar livremente, e assim fazer livre usufruto do direito de se expressar, pois no uso público exercemos nossos direitos individuais de livre expressão. Já o uso privado da razão está condicionado à obediência de regras e códigos pré-estabelecidos, tendo em vista a relevância de suas funções para a sociedade, neste sentido suprimimos nossas vontades individuais para servir em prol do coletivo, ou seja, no cumprimento das atribuições públicas o bem coletivo é visto como o bem maior.

De acordo com Kant, os agentes de instituições públicas têm como objetivo primordial de suas ações o bem coletivo, a exemplo da arrecadação de impostos, ou mesmo um soldado na defesa da paz e da ordem. No entanto é necessário obedecer a um regime hierárquico baseado em patentes, no caso do soldado, ou um padre que durante suas funções clericais age conforme as regras, ritos e dogmas instituídos pela igreja. O exercício de uma função de cunho público, bem como suas atribuições, se põe acima da escolha individual, visando sempre a um bem maior, o bem comum.

Kant defende a revolução intelectual através do esclarecimento, mas concomitantemente reconhece a importância da manutenção do respeito às leis que regulam a vida em sociedade. Defensor da liberdade e da autonomia dos homens, ele reitera a importância da manutenção das leis e regras como condutores a uma vida moral. De acordo com o ponto de vista kantiano, a sociedade, através das manifestações do uso público da razão, viveria uma constante transformação, seja diante de questionamentos frente às leis, à gestão pública, às condições de trabalho, entre outras.

Os eruditos, no uso público de sua razão, teriam o importante papel de contribuir expressando-se e posicionando-se diante de questões do ponto de vista coletivo. Assim, de acordo com o autor, a sociedade manteria seu curso, ao mesmo tempo em que os homens esclarecidos contribuiriam com o melhoramento da vida em coletividade, as leis seriam mantidas, bem como a ordem e a organização. Caso necessário, as leis poderiam e deveriam ser modificadas com o fim da sua melhor aplicação, mas nunca abolidas ou inutilizadas. Neste sentido, compreendemos que:

A pedra de toque de tudo o que pode ser decidido sob forma de lei para um povo se encontra na questão: um povo impor a si mesmo uma tal lei? Ora, esta seria possível, por assim dizer, na espera de uma melhor, e por um breve e determinado período, a fim de introduzir uma certa ordem; sob condição de autorizar ao mesmo tempo cada um dos cidadãos, principalmente o padre, em sua qualidade de erudito, a fazer publicamente, isto é, por escrito, suas observações sobre os defeitos da antiga instituição, sendo enquanto isso mantida a ordem introduzida (KANT, 1985, p. 5).

As tarefas que são desempenhadas em função da coletividade, de acordo com Kant, teriam maior importância do que as escolhas individuais. Devido a isto, um funcionário no exercício de sua função deveria restringir sua liberdade, embora que temporariamente, para cumprir com sua função, conseqüentemente contribuir devidamente como exige sua função na sociedade, no uso privado da razão. Não se trata de abnegar de seu direito à liberdade do uso público de sua razão, de se expressar, mas o respeito ao período em que o mesmo encontra-se em exercício de suas funções. Quando livre de suas funções o indivíduo pode usar seu entendimento publicamente. Portanto, no cumprimento de suas funções no uso privado é preciso reconhecer a importância do bem comum, existente no bom funcionamento da sociedade, como afirma Kant:

Desse modo, seria muito nocivo que um oficial, tendo recebido uma ordem de seus superiores, ponha-se durante seu serviço a raciocinar em voz alta sobre a conveniência ou utilidade dessa ordem; ele só pode obedecer. Mas não se pode com justiça proibir-lhe, enquanto especialista, fazer observações sobre as faltas cometidas durante o período de guerra, e submetê-las ao julgamento de seu público. O cidadão não pode recusar-se a pagar os impostos que lhe são exigidos; a crítica insolente de tais impostos no momento em que ele tem a obrigação de pagá-los pode até ser punida como um escândalo (que poderia provocar rebeliões gerais) (KANT, 1985, p. 4).

Na concepção kantiana, a vida em sociedade deveria ser guiada num curso evolutivo e gradual, desde que todos os indivíduos buscassem cumprir com suas atribuições em vista do bem comum. O esclarecimento ocupa um lugar de destaque nesse processo, pois caberia ao indivíduo esclarecido reconhecer seu papel como indivíduo partícipe da sociedade, seja no mero zelo e cumprimento de sua função, como no uso privado da razão, fazendo de sua prática laboral uma ferramenta em função do bem geral, bem como no uso público da razão contribuindo com a ampliação e o aprofundamento de questões voltadas às leis e aos valores que regem a vida em comunidade.

Traçando uma relação conceitual com Theodor Adorno, chegamos ao cerne de uma questão digna de ser exposta. Na perspectiva de Adorno, um dos fatores que dificultam a emancipação é a forma como se organiza o Estado, pois há a necessidade da existência de

uma força heterônoma que regule o povo em nome da ordem pública. Com base na importância dos indivíduos cumprirem com as leis e as regulamentações que regem a vida em sociedade, tendemos necessariamente a servir a estes mecanismos, tornando quase que natural a subordinação a um tutor, neste caso o Estado. Adorno afirma que os processos de modernização contribuíram para a dominação, por conseguinte o estado de minoridade ou tutela apresentado por Kant. Adorno junto com Max Horkheimer afirmam que:

Os homens sempre tiveram de escolher entre submeter-se à natureza ou submeter a natureza ao eu. Com a difusão da economia mercantil burguesa, o horizonte sombrio do mito é aclarado pelo sol da razão calculadora, sob cujos raios gelados amadurece a sementeira da nova barbárie. Forçado pela dominação, o trabalho humano tendeu sempre a se afastar do mito, voltando a cair sob o seu influxo, levado pela mesma dominação. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 17).

Na abordagem feita por Kant, tal circunstância seria aceitável e normal, já que, do ponto de vista kantiano, a humanidade deve objetivar pelo bem comum e fazer uso da razão privada quando necessário, com fim de exercer as incumbências que a função profissional ou social ocupada exige ao indivíduo. No entanto, para Adorno, esta subordinação se configuraria como um desvio ao processo de emancipação e privaria o indivíduo da liberdade de discernir, de agir de modo consciente.

Pelo fato de ainda não estarmos em uma época esclarecida, mas sim em esclarecimento, Kant defende o pensamento de que gradualmente as pessoas conseguirão esclarecer-se. Para isto, é preciso que, de modo processual, os homens abandonem a condição de minoridade, ou seja, livrem-se de toda tutela e constituam plenas condições de pensarem e agirem tendo como base seu próprio entendimento. Para Kant, há muito anos, nós, homens, nos libertamos da natureza, ou seja, por meio da racionalidade conseguimos dominar a natureza e nos sobrepor a ela. Do mesmo modo, devemos dominar os impulsos sensíveis que nos levam ao comodismo e à preguiça, fatores preponderantes para a perpetuação do estado de minoridade.

2.1.1 Decorrências da postura kantiana aplicada em sala

A filosofia kantiana, em específico o conceito de esclarecimento, tem a potencialidade de fundar as bases para uma postura de ensino que promova a autonomia. Da mesma forma, o pensamento kantiano fortalece a prática de ensino em duas modalidades no gnosiológico e na política. O desenvolvimento conceitual acerca da emancipação propõe ao indivíduo a

necessidade de “ousar saber”, ou seja, buscar conhecer por si mesmo e assim legislar a si, com base em seu próprio entendimento. Portanto, a emancipação fomenta o desenvolvimento gnosiológico promovendo a construção do conhecimento, partindo do crivo do sujeito.

No âmbito da política, o esclarecimento fornece ao indivíduo subsídios fundamentais para se desvencilhar do poder heterônomo, ou seja, da tutela de outrem, tornando-o apto para deliberar sobre suas escolhas frente ao mundo e a todas as relações que se engendram na vida em sociedade. Deste modo, o indivíduo se vê liberto da submissão ou assentimento irrefletido das escolhas de outrem. Ao exercer sua autonomia, é ele o protagonista de toda e qualquer escolha ou ação a ser tomada. Em vista das positivas contribuições que o esclarecimento pode nutrir no amadurecimento político, se faz necessário citar uma passagem da obra *Filosofia na Escola*, de Walter Kohan:

O Projeto Filosofia na Escola tem uma dupla dimensão política. Por um lado, ele recupera o sentido do político, através de uma prática participativa, igualitária, do pensar filosófico. Por outro lado, ele afirma a forma da filosofia participar o político, forma diametralmente oposta à política instituída. A filosofia pergunta, a política afirma; enquanto a política e os políticos procuram convencer, sabem de tudo, mentem, ocultam, falam, disfarçam impõem, idolatram, a filosofia e os filósofos dialogam, reconhecem não saber, aspiram à verdade, ousam, desvelam, resistem, são iconoclastas (KOHAN; LEAL, 2000, p. 47).

Daí a importância de formar indivíduos críticos e participantes da sociedade, habilidades imprescindíveis para ocupar corretamente seu espaço na sociedade. Alguns estudantes já possuem estas habilidades, no entanto outros carecem de ser estimulados, nestes reconhecemos a falta de criticidade, corporificada em forma de apatia frente a questões relevantes a suas vidas, como a própria educação, a política e os problemas sociais que os afetam indireta e diretamente. A pensadora Lídia Maria Rodrigo apresenta uma visão semelhante sobre a consciência dos jovens estudantes:

A capacidade de problematização implica a assunção de uma postura filosófica diante do real. Ora, os alunos com que nos defrontamos no ensino médio estão imersos numa visão comum de mundo, cujos os horizontes não vão além de um conjunto de certezas cristalizadas e crenças pouco fundamentadas. Além do mais, a representação que os estudantes se fazem de suas necessidades espirituais está fortemente ancorada numa cultura tecnocrática, entre as quais certamente não se inclui a necessidade de reflexão filosófica (RODRIGO, 2007, p. 45).

No entanto, para alguns alunos, levantar questões pertinentes às suas vidas como política, economia, sociedade e cultura não se apresentam como questões de grande importância. Os estudantes se sentem alheios a todas estas questões que notadamente os

circundam. É neste sentido que os Parâmetros Curriculares Nacionais preconizam a importância do desenvolvimento da criticidade nos estudantes, pois ela:

É, aliás, essa capacidade crítica que define o sentido mais próprio de um pensar autônomo, isto é, um pensar capaz de, entre outras, confrontar o dito e o não-dito, igualmente presentes no texto, imaginar possibilidades alternativas, flagrar a parcialidade e, quando for o caso, a falsidade implicadas em uma determinada compreensão do mundo articulada no texto e, a partir disso, extrair suas implicações de ordem cognitiva, afetiva, moral e sócio-política. Em última análise, a pergunta —a que finalidade e propósito serve este texto? deve poder encontrar uma resposta satisfatória a partir da perspectiva de cada intérprete. A possibilidade de tomar posição por sim ou por não, de concordar ou não com os propósitos do texto é um pressuposto necessário e decisivo para o exercício da autonomia e, por conseguinte, da cidadania (BRASIL, 2000, p. 53).

A minoridade os impede de interagirem, de deliberarem e construírem seus próprios valores e compreensões frente à realidade em que estes estudantes estão inseridos. Ao mesmo tempo em que a tutela fornece um falso bem-estar, similar a um anestésico, torna as gerações deslocadas de seus papéis na sociedade, omissos às escolhas que interferem diretamente em suas vidas. É nisso que incide a afirmação de Kant sobre uma espécie de segunda natureza. É preciso quebrar esses paradigmas que erroneamente legitimam a supressão da autonomia e mostrar aos estudantes que o principal agente de sua formação educacional são eles mesmos.

Daí a importância de oferecer o ensino de filosofia para além do conhecimento como um saber “interessado”, melhor dizendo, que o ensino de filosofia reafirme diariamente sua importância, tanto no âmbito escolar quanto no cotidiano dos estudantes. Abordada de modo concreto, ou seja, correlacionando-a com a realidade dos estudantes, a filosofia pode demonstrar sua relevância no cotidiano dos estudantes, provendo-lhes com embasamento teórico, problematização das mais diversas questões acerca do mundo, dando-lhes inúmeras perspectivas para enxergar e intervir na realidade.

Embora seja desafiador para o educador desenvolver suas práticas imbuídas no conceito de emancipação, sobretudo, tendo em vista as adversidades existentes na sala de aula, as promoções destas práticas são importantes para a formação dos jovens. A atitude de explorar formas de promover a emancipação dos jovens é percebida em documentos como as Orientações curriculares, nas Diretrizes de funcionamento das Escolas Cidadãs Integrais (ECI) na Paraíba, entre outros, sobretudo no que diz respeito ao ensino de filosofia, estes preconizam o estímulo e desenvolvimento da autonomia, como fim para a formação e a prática cidadã. Assim como nos documentos que regulam a base comum curricular no âmbito nacional também dispomos do mesmo incentivo no âmbito regional:

Essa é a aprendizagem que prepara o indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e formular seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo perante as diferentes circunstâncias da vida. Ajuda a desenvolver a competência pessoal, que é a capacidade da pessoa para agir com autonomia, responsabilidade e compromisso na relação consigo próprio, na convivência com os outros e com os meios nos quais estão e na construção de um Projeto de Vida que leve em conta o seu próprio bem estar e o da comunidade (PARAÍBA, 2019, p. 33).

No modelo Escola Cidadã Integral, as ECIs, percebemos que há um enfoque numa educação emancipatória, que desenvolva uma formação intelectual autônoma. Este modelo teve início no estado de Pernambuco, desde 2007. Haja vista o seu sucesso, o modelo tem sido replicado nos demais estados da federação brasileira. No estado da Paraíba, tem havido a inserção do modelo ECI, ao passo que a instituição de ensino loco deste estudo faz parte do modelo Escola Cidadã Integral e nela podemos perceber a maior abertura para a inserção das atitudes e metodologias que esperamos desenvolver para favorecer o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Esta nova postura de ensino integral da escola cidadã encontra-se em processo de ampliação no estado da Paraíba e grande parte dos estados do Brasil. Em seus pilares temos quatro princípios educativos: os Quatro Pilares da Educação, A Pedagogia da Presença, o Protagonismo e a Educação Interdimensional. O protagonismo visa à inserção do jovem em sua formação educacional e para a vida. Nos Quatro pilares da Educação, temos quatro habilidades a serem desenvolvidas as habilidades de Aprender a conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser.

Aprender a Conhecer está diretamente ligado ao modo como conhecemos e ao fim que se deseja atingir através deste conhecimento, isto requer, segundo as diretrizes, aprender a aprender, exercitando o pensamento. É possível relacionar diretamente com a visão de aprender autonomamente defendida por Jacques Rancière. Em sua visão, o ato de aprender é intrínseco ao indivíduo, é ele quem seleciona a informação e a absorve em conhecimento, é preciso que ele crie esta competência para ser capaz de emancipar-se.

Afirmamos reiteradamente, em diversas partes deste estudo, que o objetivo é potencializar meios para que os estudantes tornem-se indivíduos emancipados e que esta emancipação trará habilidades e competências que os favorecerão em suas relações tanto no sentido do conhecimento, como também em suas relações sociais, políticas e profissionais. O modelo da Escola Cidadã coaduna com nossos objetivos ao afirmar que se interlaçam quando no segundo pilar as diretrizes afirmam que a capacidade de Saber Fazer é:

O fazer deixou de ser puramente instrumental. Valoriza-se a competência pessoal, que torna a pessoa apta a enfrentar novas situações, e não apenas a restrita qualificação profissional. Não basta se preparar para se inserir no mundo produtivo. A rápida evolução pela qual passam as profissões exige não apenas níveis superiores de instrução, mas que o indivíduo esteja apto a enfrentar novas situações nas quais trabalhar em equipe de modo cooperativo, gerenciar e resolver conflitos, desenvolver espírito contributivo e atitude de humildade se tornam valores imprescindíveis ao trabalho coletivo. Ou seja, qualidades humanas que se manifestam nas relações interpessoais e que são mantidas no trabalho passam a ser mais apreciadas (PARAÍBA, 2019, p. 30).

Percebemos, no constante alinhamento entre as falas presentes nas diretrizes que regem o modelo ECI e os nossos estudos, que há como inserir no ensino objetivos a serem buscados, por conseguinte alcançados e, em se tratando do despertar de atitudes como a autonomia ou mesmo do desenvolvimento individual dos estudantes, se tornarem emancipados, isso se torna mais atingível através do ensino de Filosofia. Como havíamos mencionado, a emancipação intelectual reflete no indivíduo não somente dos meios e modos como ele se relaciona com os conhecimentos, mas promove nele a capacidade gerenciar, ou seja, interagir, administrar o modo como ele se relaciona com o mundo, com os outros indivíduos e com suas crenças.

É neste sentido que o pilar Aprender a Conviver se relaciona com o pensamento de Theodor Adorno, pois, dentre suas diversas análises voltadas à formação do indivíduo, a educação e a sociedade, ele defende que a educação promova meios de formar o indivíduo amplamente, que o modelo de ensino não se restrinja meramente a formação laboral, em outras palavras que o homem seja educado para fazer parte da sociedade e não apenas ter uma formação para o mercado de trabalho. Seria justamente esta formação menos embebida de valores humanos e mais tecnicista que havia trazido a humanidade, confrontos, instabilidades políticas, guerras entre outros. O pilar Aprender a Conviver ressalta bastante as nossas inquietações e objetivos a serem cotejados através da Emancipação:

A aprendizagem de que trata esse pilar é a de desenvolver a compreensão e aceitação de si próprio e do outro e a percepção da interdependência entre os seres humanos, no sentido do convívio, do trato, da realização de projetos comuns, da preparação para aprender a gerir conflitos respeitando valores plurais, da compreensão mútua e da convivência pacífica (PARAÍBA, 2019, p. 31).

Da mesma maneira, o pilar de aprender a viver relaciona-se com o ato de emancipar-se e com as implicações por ele trazidas, dentre as possíveis habilidades esperadas de um indivíduo emancipado, podemos dizer que: “Aprender a Ser é dispor de um conjunto de competências que possibilitam alguém a se relacionar melhor consigo mesmo como condição

para se relacionar com os outros e com as suas circunstâncias naturais, sociais, econômicas, políticas e culturais” (PARAÍBA, 2019, p. 32).

No decorrer destes estudos, levamos a questão da autonomia a radicalidade, por fim questionamos se nossos objetivos, que circundam a Emancipação, não estariam em contradição com o objeto de estudo que é o ensino de filosofia. Estaríamos tutorando ou mesmo tutelando os estudantes? Em nossa humilde compreensão, não. Pois o professor se assemelha a um guia que auxilia a travessia de um determinado caminho, e, embora sua contribuição seja inegável, cada indivíduo é responsável pelo seu próprio percurso. Com a devida experiência, é possível chegar ao cume sem o auxílio de um guia. Esta inquietação também perpassa a investigação do filósofo e professor Luciano da Silva, em seu artigo *Ensino e Aprendizagem em Filosofia: Uma Proposta Emancipatória*, o autor afirma que:

De acordo com essa tese, ninguém pode promover a emancipação de outro, porque para muitas pessoas a minoridade pode representar uma zona de segurança, já que a maioria implica em assumir responsabilidades pelos próprios atos. Nesse sentido, a presença da filosofia na sala de aula do ensino médio não é garantia de contribuição para a emancipação do aluno. Mas sua presença nesse nível do currículo da educação básica é fundamental, porque o diferencial pode vir em consequência dos conteúdos tratados a partir de um ponto de vista filosófico (SILVA, 2017, p. 110).

Não temos por pretensão alcançar por meio de nossas intervenções a totalidade dos estudantes, mas sim, almejamos que aqueles que tenham disposição necessária para se tornar emancipados possam contar com nosso estímulo. Kant afirmou que ainda faltava muito para que os homens se tornassem livres da tutela, “Mas que, desde já, o campo lhes esteja aberto para mover-se livremente, e que os obstáculos à generalização do Esclarecimento e à saída da minoridade que lhes é auto-imputável sejam cada vez menos numerosos” (KANT, 1995, p. 7).

É isso que pretendemos no ensino de filosofia, tendo como base o conceito de esclarecimento ou emancipação intelectual. Objetivamos que, a cada encontro, a cada aula, possamos instigar, impulsionar, provocar os estudantes a buscarem a sua emancipação. E que, com o tempo, eles mesmos reconheçam a imensa importância de exercer suas escolhas livres de um tutor, que possam discernir e deliberar por meio de sua própria compreensão de mundo.

2.2 THEODOR ADORNO: O CONCEITO DE EMANCIPAÇÃO

Num segundo período histórico, elencamos ao estudo o filósofo e sociólogo alemão Theodor Adorno. Nascido em Frankfurt (1903 – 1969), foi um dos mais importantes

estudiosos da chamada Escola de Frankfurt, crítico da razão instrumentalizada que, segundo ele, só visava o avanço tecnológico em nome do progresso da sociedade esquecendo valores básicos para o convívio humano.

Em outras palavras, a humanidade gradativamente passou a enaltecer mais o progresso econômico e industrial do que os valores propriamente humanos. Com a expansão da industrialização, por conseguinte, a produção em massa modificou o comportamento humano em escala global. Surgia uma divisão global entre países produtores industrializados, as chamadas potências econômicas, do outro lado os países subdesenvolvidos, menos industrializados e mais pobres por assim dizer.

Com o novo delineamento baseado em sociedades altamente industrializadas donas dos meios de produção e os países subdesenvolvidos donos das maiores reservas de matérias primas, esta relação entre comercialização de matérias primas e produtos industrializados gerou uma relação de domínio entre as chamadas potências mundiais e os países menos desenvolvidos. Devido a constante competição pelo estabelecimento de mercados e o domínio dos recursos naturais, gerou-se uma corrida pelo domínio da economia numa escala global. Com este constante atrito entre as potências, somadas as divergências políticos-ideológicas, iniciou-se um período de instabilidade tamanha que em menos de duas décadas eclodiram dois grandes confrontos armados a nível mundial.

De acordo com suas análises, a instrumentalização do conhecimento favoreceu o surgimento do que ele viria a chamar da massificação do pensamento, em vista das sanções econômicas vividas pela Alemanha e a instabilidade política surge uma frente defensora do progresso, da ressureição do país, como nação e como economia mundial. Com o decorrer desta escalada em busca do progresso, gradativamente a razão instrumentalizada foi ocupando o espaço de valores humanos fundamentais para a vida em sociedade.

Concomitantemente a estes eventos, a Alemanha vê crescer partidos e a ascensão de líderes com ideologias totalitárias defendendo o ideal de um estado grande e soberano, defensor dos interesses do povo, dito isto, somente do povo alemão. Com a inserção dos veículos de publicidade e propaganda, a ciência, a medicina e o legislativo, é dado início à massificação da ideologia de pureza racial, de higienização étnica e moral. O argumento era que só após o expurgo das sub-raças finalmente a Alemanha viveria seu tão merecido progresso e assim retornaria a posição hegemônica que lhe era de direito.

Gradativamente, esta ideologia ganhou adesão e os indivíduos, antes vistos como alemães, passaram a ser perseguidos por diferenças religiosas, étnicas, de cor da pele ou gênero. Do mesmo modo, esta visão distorcida de uma nação pujante e de vanguarda

legitimou o plano de conquistar os países e territórios vizinhos para anexá-los ao grande império nazista do *reich*. Com tantos descumprimentos de políticas mundiais e de crimes contra a humanidade, os países contrários ao regime nazista declaram guerra, estavam agora as maiores potências mundiais batizadas como aliados lutando contra a Alemanha, Japão e Itália, o chamado eixo do mal.

Na obra *Dialética do Esclarecimento*, escrita em parceria com Max Horkheimer, Adorno levanta questões sobre o avanço das ciências concentradas no tecnicismo, em detrimento de valores fundamentais para a vida em sociedade. Com base nisso, os autores apontam que:

A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma. Os automóveis, as bombas e o cinema mantêm coeso o todo e chega o momento em que seu elemento nivelador mostra sua força na própria injustiça à qual servia. Por enquanto, a técnica da indústria cultural levou apenas à padronização e à produção em série, sacrificando o que fazia a diferença entre a lógica da obra e a do sistema social. Isso, porém, não deve ser atribuído a nenhuma lei evolutiva da técnica enquanto tal, mas à sua função na economia atual (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 57).

Como efeito, este fenômeno tornaria as pessoas gradualmente acríticas, passivos à homogeneização do pensamento, habituadas a assentir amplamente sem submeter a um senso crítico. Proveria aos indivíduos o que o autor chama de “semiformação”, ou seja, a falsa noção de emancipação, ao passo que o indivíduo ainda permaneça em estado de alienação. Reforçamos tal afirmação nas palavras de Adorno que explana a definição do que vem a ser a indústria cultural e a noção de “semiformação”:

Vimos que a "indústria cultural" é a cultura totalmente convertida em mercadoria, no plano da totalização da estrutura da mercadoria na formação social, inclusive no plano das próprias necessidades sensíveis a que correspondem os valores de uso dos bens na sociedade de consumo. O esclarecimento como consciência de si, como autoconscientização, já vimos anteriormente, é condicionado culturalmente e, nos termos da indústria cultural, limita-se a uma "semiformação", a uma falsa experiência restrita ao caráter afirmativo, ao que resulta da satisfação provocada pelo consumo dos bens culturais (ADORNO, 1995, p. 23).

Fruto de uma transcrição proveniente de um conjunto de entrevistas para a rádio de Hessen, situada em Frankfurt, a coletânea de conversas tornou-se o importante livro *Educação e Emancipação*. A obra corresponde à soma de diálogos sobre a educação transmitidos em 1959, tendo como tema “O que significa elaborar o passado”, que

evidenciava as preocupações e questionamentos referentes aos eventos ocorridos durante a segunda guerra, em especial os acontecidos em Auschwitz.

Dez anos após, em 1969, Adorno é novamente convidado a debater com Hellmut Beker, formado em direito, estudioso da educação e de políticas públicas. O enfoque do debate, desta vez, era a educação versada sobre as “Questões educacionais da atualidade”. Este último debate tem como foco a crise da educação e a necessidade de pensar novos territórios e posturas para a formação dos jovens, tendo como objetivo central o desenvolvimento do pensamento crítico, a fim de que o nazismo não voltasse a ocorrer.

Adorno reconhecia a indústria cultural como ferramenta atuante no processo de disseminação de ideais. Então, ele se debruçou sobre o conceito de emancipação. Em oposição à barbárie, a emancipação significa conscientização dos indivíduos através da educação. Sendo assim, Adorno concentra os esforços na educação e, em específico, em uma fase: a infância. “Quando falo de educação após Auschwitz, refiro-me a duas questões: primeiro, à educação infantil, sobretudo na primeira infância; e, além disto, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição” (ADORNO, 1995, p. 123).

Segundo Adorno, embora a educação fosse o principal fator para emancipação, até mesmo ela já havia sido usada como ferramenta para barbárie. A postura crítica teria a importância de promover a preocupação com as práticas e com a crítica dos indivíduos, para que estes não tornassem a reproduzir comportamentos e ideologias como as que legitimaram o nazi-fascismo, com ideais de supremacia racial, perseguição e exclusão de minorias. Adorno faz o seguinte questionamento: “Como pode um país tão culto e educado como a Alemanha de Goethe desembocar na barbárie nazista de Hitler?” (ADORNO, 1995, p. 15).

Nestes aspectos, podemos traçar um breve comparativo com o conceito de tutela apresentado por Immanuel Kant, pois a educação proposta nesses moldes tende a não primar pelo despertar do pensamento crítico, sem a habilidade de submeter as coisas como se dão à uma análise criteriosa, se não refletimos sobre o possível impacto das nossas ações e escolhas tendemos ao assentimento de práticas e ideais nocivos ao convívio humano. Embora, para alguns, seja conveniente a imagem de facilitador que transmite um tutor, a falta de reflexão impede o tutelado de julgar a intencionalidade das ações e escolhas feitas por este tutor. Com isto é possível que o tutelado se torne reproduzidor de comportamentos baseados em ideologias, discurso de ódio, entre outros.

Fazendo uma análise histórica dos fatores culminantes da barbárie, Adorno reconhece três fatores que levaram a sociedade alemã a corroborar com as atrocidades de proporções não

antes vistas na história da humanidade: a cultura massificada, a crise na educação e o modelo de economia levaram a sociedade alemã a legitimar o nazi-fascismo. Sem a devida preocupação com a formação educacional, o indivíduo se torna limitado para constituir formas de pensar, refletir e interagir no meio em que está inserido.

A crise do processo formativo e educacional, portanto, é uma conclusão inevitável da dinâmica atual do processo produtivo. A dissolução da formação como experiência formativa redundaria no império do que se encontra formado, na dominação do existente (ADORNO, 1995, p. 190).

Para Adorno o processo formativo seria encarregado por direcionar os indivíduos ao movimento de emancipação, em combate direto com a semiformação promotora da barbárie. É preciso que a educação reflita sobre si e sobre suas ações, para que o ensino desenvolva nos estudantes uma postura crítico-reflexiva da realidade, que não haja a cristalização de pensamentos, ideais e posturas que tendam à barbárie. Pois até mesmo a educação pode promover valores e ideais questionáveis do ponto de vista moral. Deve haver por parte da educação uma constante vigilância e análise em relação às suas práticas, bem como a reprodução de pensamentos tidos como naturalizados, como os que uma vez levou a sociedade alemã a conceber como natural o genocídio.

A teoria emancipadora da consciência de classe proletária, construção ideal-típica a orientar a intervenção social rumo à libertação do modo de reprodução vigente, seria substituída pela teoria crítica da semiformação da classe burguesa vigente, decifrada em sua forma social determinada, entre outras, como ordenamento de adequação, de sujeição aos termos existentes da reprodução social. A realidade aparente (“o todo é o falso” em sua determinação social), mas produzida: é por este prisma, em que se decifram seus momentos constituintes, que se estabelece o único acesso à essência (reflexão que distingue o “verdadeiro”). “Não é o bem, mas o mal, que é objeto da teoria. Ela já pressupõe a reprodução da vida nas formas determinadas em cada caso. Seu elemento é a liberdade, seu tema a opressão” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 204).

O autor levanta questões relacionadas ao trauma e vergonha sentidos pela sociedade alemã pós-Auschwitz. Acima de tudo, ele aponta o medo de tais fatos tornarem a acontecer, devido ao fantasma do nazismo e de seus ainda admiradores neonazistas. Partindo da conjuntura histórica em que viviam os alemães, Adorno aponta alguns fatores usados como justificativa para implantação e a adesão massiva da ideologia nazista, dentre estes, o financeiro, o psicológico, o ideológico e até o cultural, mas na concepção de Adorno não há justificativa que possa explicar a proporção das ações que foram tomadas, como os campos de extermínio.

A história deveria ser objeto constante da educação contra a barbárie. Ao analisarmos os diversos períodos históricos da sociedade, podemos refletir acerca da atualidade com o passado, os progressos, as mudanças e até mesmo os retrocessos, e conscientizar as novas gerações para que eventos como as duas grandes guerras, vistas como as maiores atrocidades já cometidas pela humanidade, não tornem a ocorrer.

A educação teria o principal papel em analisar os acontecimentos históricos e, sobretudo, analisar os fatores causadores e assim evitar que estas atitudes não voltem a ser naturalizadas, devido à falta de conhecimento da própria história. Adorno reconhece que a educação é fundamental para que monstruosidades como as ocorridas em Auschwitz não se repitam:

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção. Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida. Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas (ADORNO, 1995, p. 118).

No decorrer do debate na rádio de Hessen, novas questões vão sendo levantadas e estas dão embasamento para os capítulos seguintes desta transcrição que se tornou uma importante obra de Adorno. “A filosofia e os professores”, “Televisão e formação”, bem como, “Tabus acerca do magistério”, trazem questionamentos e vivências ambientadas na educação, na formação profissional e na prática docente.

Os participantes do debate Hellmunt Becker, Gerd Kadelback e Theodor Adorno iniciam uma discussão sobre a temática da televisão e formação. Adorno, como um crítico dos meios de comunicação em massa, é contrário ao fenômeno da indústria cultural. Ele vê com receio a introdução da televisão como meio de formação e educação. Seu maior temor, devido ao grande alcance da televisão, seria o surgimento de novas ideologias recebidas acriticamente, no entanto ele reconhece também o poder que a televisão tem, podendo inclusive até ser usado para o esclarecimento. Para que a televisão torne-se apta à formação e emancipação, Adorno defende que:

Penso que o importante é nos conscientizarmos tanto da função educacional a que o senhor se referiu, da função educativa de esclarecimento da televisão, quanto do perigo da sedução que ela representa, e que a partir desta dupla consciência se gerem instituições apropriadas a ensinar televisão, ou seja, introduzir ao uso deste veículo de comunicação de massa, seja na educação de adultos, seja na escola (ADORNO, 1995, p. 77).

Com base nas afirmações presentes nos estudos de Rancière, como a defesa da possibilidade de um ensino como experiência estética, tomamos como possível a usabilidade da televisão, bem como os recursos de mídia presentes na atualidade, como serviços de *streaming*, rede mundial de computadores, plataformas de vídeos da *internet*, músicas, imagens, fotografias, pinturas entre outros.

É sob esta justificativa que pretendemos desenvolver e inserir a estética, em especial a afetação por meio da estética como facilitador do aprendizado, contextualizando com os conhecimentos propostos na sala, assim como a capacidade de sensibilização e imersão nas temáticas desenvolvidas. Com a contribuição da experiência estética, o estudante tende a vivenciar os conceitos ao invés de tentar compreendê-los unicamente pela leitura ou explanação do professor, portanto será a inclusão de outras linguagens que dará ao ensino filosófico maior inteligibilidade.

Quer na decorrência da prática docente ou mesmo no contato com estas plataformas e manifestações artísticas, percebemos que a filosofia sempre caminhou por estes campos. Seja quando exploramos uma narrativa mítica, uma tragédia, uma metáfora ou mesmo um aforisma, a filosofia sempre comungou com a estética, com sua linguagem ou até mesmo com os rumos que uma determinada abstração pode chegar. Muitos filósofos usaram recursos artísticos, imagéticos e estéticos para aprofundarem ou facilitarem sua compreensão.

Isto faz com que os estudantes tenham outras maneiras de chegar ao lugar comum, o lugar de entendimento do conceito, tema ou problema filosófico, de modo estético podemos ter uma compreensão mais sensível do que está sendo problematizado. O filósofo Gilles Deleuze junto com Felix Guattari em *O Que é a Filosofia* delimitaram as diferenças entre a Arte, a Ciência e a Filosofia. Cada uma pensa o mundo e a realidade de modos diferentes, no entanto é possível pensar de modo filosóficos através dos olhos da arte. Embora a Filosofia, a Ciência e a Arte se distinguiam entre elas, é possível relacioná-las com a filosofia, pois elas se avizinham e se inter cruzam, emergindo no caos e retornando à realidade, cada uma com uma forma de contribuição ao pensamento:

O que define o pensamento, as três grandes formas do pensamento, a arte, a ciência e a filosofia, e sempre enfrentar o caos, traçar um plano, esboçar um plano sobre o caos. Mas a filosofia quer salvar o infinito, dando-lhe consistência: ela traça um plano de imanência, que leva até o infinito acontecimentos ou conceitos consistentes, sob a ação de personagens conceituais. A ciência, ao contrário, renuncia ao infinito para ganhar a referência: ela traça um plano de coordenadas somente indefinidas, que define sempre estados de coisas, funções ou proposições referenciais, sob a ação de observadores parciais. A arte quer criar um finito que restitua o infinito: traça um plano de composição que carrega por sua vez

monumentos ou sensações compostas, sob a ação de figuras estéticas. [...] Isso não implica, contudo, que a arte seja como uma síntese da ciência e da filosofia, da via finita e da via infinita. As três vias são específicas, tão diretas umas como as outras, e se distinguem pela natureza do plano e daquilo que o ocupa. Pensar e pensar por conceitos, ou então por funções, ou ainda por sensações, e um desses pensamentos não é melhor que um outro, ou mais plenamente, mais completamente, mais sinteticamente "pensado" (DELEUZE; GUATTARI, 1993, p. 253).

Entendemos como mais um meio possível de afetar o leitor, o ouvinte, ou mesmo o telespectador, isso torna o ensino de filosofia mais diverso e mais rico, dá ao aluno a capacidade de apreender a filosofia das mais distintas formas, faz até suprir algumas dificuldades normalmente encontradas em salas de aula, como a falta do hábito da leitura que interfere diretamente na capacidade de interpretar, assimilar, comparar, entender e aprender. Muitos alunos às vezes chegam a compreender, mas não sabem comunicar o que entenderam, não conseguem articular elementos para um discurso. Através de recursos imagéticos torna-se mais fácil buscar exemplos, contextos, realidades, cotidianos isso faz do ensino de filosofia um saber mais próximo, mais tátil, mais tangível.

Reconhecemos problemas recorrentes, que não se limitam apenas ao contexto histórico da Alemanha no qual o filósofo Theodor Adorno está inserido. A formação docente ainda é um tabu, embora estejamos em outro país, numa outra época. Passados quarenta e nove anos da gravação deste debate, mesmo nos localizando em outro continente, com todas as suas diferenças culturais, a educação é igualmente vista como uma profissão de menor prestígio as demais carreiras profissionais e acadêmicas.

Essa distinção das demais carreiras profissionais e acadêmicas se dá de diversos modos, seja pela filosofia ser vista inclusive no meio educacional como um campo de conhecimento menos importante, seja por não produzir bens de consumo ou não gerar riquezas. Ainda há a inferiorização do ponto de vista de carreira: “De um lado, o professor universitário como a profissão de maior prestígio; de outro, o silencioso ódio em relação ao magistério de primeiro e segundo grau” (ADORNO, 1995, p. 99).

Socialmente e economicamente, um professor universitário é mais bem visto até mesmo na filosofia, pois ocorre um pensamento quase que comum entre as pessoas, considerarem em último caso a filosofia como uma arte, uma especiaria, uma ciência para poucos e só na academia, ou seja, no mais alto nível de ensino e formação dos indivíduos seriam necessariamente mais bem sucedido neste campo do saber. E do ponto de vista empregatício, relacionados a condições de trabalho e salário, muitos desistem do ensino de base. Nos Escritos sobre a Educação, o Filósofo Friedrich Nietzsche já problematizava

questões similares na educação alemã: “estes podres mestres tão numerosos, a que a natureza não concedeu dons para uma verdadeira cultura, a que chegaram mesmo à pretensão de fazer as vezes de mestres da cultura, só por que impulsiona a necessidade de ganhar o pão de cada dia” (NIETZSCHE, 1998, p. 113).

É por problematizações como as aqui levantadas que buscamos criar meios de tornar o ensino cada vez mais útil, mais próximo das especificidades e realidades dos estudantes. Mais uma vez a afetação estética entra com meio possível de construir um vínculo de ensino aprendido entre o aluno e o professor. Que o estudante venha a sentir empatia pelo conhecimento e reconheça ele a sua importância, e de modo autônomo perceba que a educação é fundamental para sua formação enquanto indivíduo. Para tal almejamos desenvolver métodos e atitudes assim a educação se torna consensual e não compulsória.

Essa desvalorização do profissional da educação, o menosprezo ao ensino de base, tende a contribuir negativamente para a qualidade do ensino, por conseguinte a formação dos estudantes. Removendo da prática educacional sua qualidade e a capacidade de fomentar para os estudantes meios necessários para se desenvolverem, do ponto de vista crítico e reflexivo, promovendo assim, o processo de esclarecimento intelectual.

No capítulo “Educação após Auschwitz” temos um dos trechos mais essenciais da obra *Educação e Emancipação* no que diz respeito à criação abordagens e meios de se desenvolver os movimentos necessários para emancipação através da prática de ensino. É nítido o empenho em investigar todos os fatores, além de criar uma espécie de vigilância contínua, na observância a comportamentos, ideologias e hábitos que não venham a culminar em circunstâncias promotoras da barbárie. É neste sentido que recorreremos às palavras de Adorno:

E preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, e preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos (ADORNO, 1995, p. 121).

Diante da oposição à barbárie, é preciso reconhecer os mecanismos que a naturaliza no ambiente estudantil. Adorno condena a reprodução da violência como prática social. É fundamental conscientizar, e assim coibir tais práticas. Muitas vezes reconhecemos estes comportamentos, seja no ambiente escolar ou até mesmo nas universidades. Os estudantes precisam se submeter a rituais de iniciação, como desafios a serem enfrentados para finalmente serem aceitos em um determinado grupo.

Como se tais práticas elevassem os estudantes ao grupo dos mais fortes, os já consolidados. Em um espaço inicialmente destinado a formação do indivíduo e não de valorização da violência. Fazendo um paralelo entre o período em que estes textos foram transcritos e a realidade atual do Brasil, vemos que o autor condena os elementos promotores da barbárie que estão presentes em nossa realidade, seja com nome de trote, comum em universidades ou como *bullying* nas escolas, no ensino de jovens e crianças.

Os trotes são vistos como um rito de passagem, uma adesão ao campus e a sua sociedade, uma transformação de calouro, ou seja, recém ingresso, para estudante universitário. Já o *bullying*, como ficou popularmente conhecido, trata-se de uma expressão vinda do inglês para definir a prática nociva de agressões repetidas e intencionais, seja ela física ou psicológica sofrida por crianças e jovens que são postas em condição de inferioridade pelo agressor ou agressores. Neste sentido, Adorno, enfatiza a necessidade de combater tais comportamentos:

E preciso se opor aquele tipo de *folkways*, hábitos populares, ritos de iniciação de qualquer espécie, que infligem dor física — muitas vezes insuportável a uma pessoa como preço do direito de ela se sentir um filiado, um membro do coletivo. A brutalidade de hábitos tais como os trotes de qualquer ordem, ou quaisquer outros costumes arraigados desse tipo, e precursora imediata da violência nazista (ADORNO, 1995, p. 128).

Mais uma vez reconhecemos similaridades entre a educação alemã retratada por Adorno com o atual modelo de ensino proposto no Brasil. Dentre as críticas levantadas à prática e à política educacional, vemos o problema da quantidade em detrimento da qualidade. Em vista de suprir demandas e expectativas do mercado e de políticas educacionais mal fundamentadas. A educação passa a sofrer com a massificação, o empobrecimento do ensino. Tendo como objetivo exclusivo a destinação ao mercado de trabalho. Lançando mão da formação do indivíduo enquanto ser social, político e cidadão.

Do ponto de vista do autor, deveríamos primar por uma educação que desenvolvesse a subjetividade, ou como o autor expõe, educar para a individualidade, ou seja, o desenvolvimento do indivíduo enquanto ser crítico de sua realidade. Pois segundo Adorno, a própria organização do mundo, tornou-se também sua própria ideologia, afetando diretamente na vida das pessoas. Devido a tais aspectos sociais se faz necessário que a educação seja como um vir-a-ser, adaptativa, transformando-se sempre em vista das mudanças, caso contrário: “A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo” (ADORNO, 1995, p. 149).

A formação adaptativa não se opõe a formação do indivíduo para a subjetividade como afirma Adorno: “A adaptação não deve conduzir a perda da individualidade em um conformismo uniformizador. Esta tarefa é tão complicada porque precisamos nos libertar de um sistema educacional referido apenas ao indivíduo” (ADORNO, 1995, p. 144).

A temática da educação contra a barbárie tem como campo de investigação a escola, e as práticas negativas ao processo de emancipação. Busca como objetivo central construir formas de desbarbarizar através da educação. Dentre os problemas mais latentes, Adorno faz menção ao impulso de destruição. Adorno reconhece a existência de momentos opressivos e repressivos na educação, em específico no modelo de educação tradicional. Ao passo que é preciso analisar de modo aprofundado as práticas que se realizam na escola, para que elas não venham a ser mais um mantenedor da barbárie. Visando combater a barbárie Adorno busca estas possíveis formas e mecanismos reminiscentes no ambiente escolar:

A forma de que a ameaçadora barbárie se reveste atualmente é a de, em nome da autoridade, em nome de poderes estabelecidos, praticarem-se precisamente atos que anunciam, conforme sua própria configuração, a deformidade, o impulso destrutivo e a essência mutilada da maioria das pessoas (ADORNO, 1995, p. 158).

Fatores como, o estímulo à competição no ambiente escolar, o fomento a violência e agressividade em busca de resultados, seja no aprendizado ou em metas exigidas em atividades físicas, tendem agir como impulsores a barbarização. Em oposição à proliferação de fatores dessa natureza, Adorno defende uma prática concebida como ensino que reflita constantemente sobre suas práticas. Esta postura educacional seria capaz de combater práticas negativas à formação dos jovens, buscando refletir a prática cotidiana do ensino, com o fim de aprimorar continuamente a educação. Buscando através da conscientização a emancipação, seja pela história ou pelos problemas atuais, pois: “De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade” (ADORNO, 1995, p. 143).

A *Educação e Emancipação*, tema desta obra e título do último capítulo, traz ao cerne do debate o conceito de esclarecimento desenvolvido por Kant e, dele, tudo que implica o movimento intelectual de tornar-se autônomo, ou seja, pensar por si mesmo. O pensamento de Adorno converge com as palavras de Kant, ao afirmar que a minoridade ou estado de tutela é auto-imputável, ou seja, é atribuído somente a si mesmo, depende que os indivíduos tenham força de vontade e coragem para se servirem de seu entendimento, tornando-se emancipados. Embora seja uma época de esclarecimento, grande parte da população ainda encontra-se em estado de tutela, em outras palavras, não emancipadas.

Como fonte deste problema Adorno reconhece as estruturas da sociedade como responsáveis pela não-emancipação, a forma que a sociedade está organizada exige a presença de uma imposição heterônoma para seu pleno funcionamento, pautado na ordem. Estas estruturas perpassam todas as esferas sociais, culturais políticas e até educacionais. É necessário que a educação intervenha contra o fetiche da noção de talento, por exemplo, tendo em vista que não há superioridade justificada na noção de talento. Para Adorno o talento é fruto do estímulo ou desafio a que cada indivíduo é submetido, com base em Adorno podemos afirmar que:

Acredito que não fazemos jus completamente a questão da emancipação se não iniciamos por superar, por meio do esclarecimento, o falso conceito de talento, determinante em nossa educação. Muitos de nossos ouvintes sabem que recentemente publicamos o laudo "Talento e aprendizado", do "Conselho Alemão de Educação, em que procuramos tornar claro com base em catorze laudos de psicólogos e sociólogos que o talento não se encontra previamente configurado nos homens, mas que, em seu desenvolvimento, ele depende do desafio a que cada um e submetido (ADORNO, 1995, p. 170).

Além do desenvolvimento do conceito de emancipação, o autor lança as bases fundamentais para a aplicação no ambiente da sala de aula, reconhecendo as manifestações de barbárie presentes até hoje no íterim escolar, bem como os meios de combatê-la. O conceito de emancipação pregado por Adorno, embora diste geográfica e historicamente da realidade do ensino de base no Brasil, tem muito por contribuir para a educação, o ensino de filosofia e a formação do indivíduo de modo geral.

Embora não vivamos a crise humanitária que foi o pós-guerra vivido por Adorno, ou mesmo os fatores que geraram esta escalada pela barbárie, podemos usar como exemplo para contribuir no ensino brasileiro, dentre as inúmeras contribuições provenientes da problematização feita por Adorno. Podemos reconhecer problemas similares em nosso país que também carecem de ser evitados e em casos de sua existência combatidos, entre eles podemos apontar a violência dentro e fora das escolas, o bullying, a repressão a qualquer manifestação de diversidade, entre outros.

2.2.1 Decorrências da postura adorniana aplicada em casa

Numa perspectiva atual podemos entender a preocupação de Adorno em promover uma educação que o principal objetivo é a formação do indivíduo enquanto ser crítico, analisar e conhecedor de sua realidade, ou seja, que no decorrer da formação educacional o

indivíduo também desenvolva a habilidade de analisar a realidade que o rodeia, quando falamos em crítica estamos falando do método de dividir e analisar, assim temos como compreender com maior profundidade e abrangência, levando em conta todas as perspectivas. Na obra: *Filosofia na Escola Pública*, os pensadores Omar Walter Kohan e Bernadina Ribeiro Leal definem o pensar crítico afirmando que: “A crítica exige ver o mundo como se sempre fosse a primeira vez. Por isso, para fazer filosofia é preciso perder algo da fé nas aparências, nas rotinas, nos dogmas” (KOHAN; LEAL, 2000, p. 26).

Podemos, da mesma forma, entender a realidade por vias metódicas. A crítica nos capacita a decompor e a entender os fatos e as informações, numa perspectiva micro para depois sermos capazes de analisar num aspecto macro. Parece ser algo que se aplica só a investigações científicas ou filosóficas, no entanto costumamos estimular esta habilidade nos estudantes analisando notícias veiculadas nas mídias, checando as diversas fontes os estudantes costumam chegar a um entendimento de que a informação é falsa ou verdadeira, se tem como finalidade manipular ou apenas informar, se é imparcial e isenta de interesses ou parcial e serve a um grupo ou partido.

É importante que a educação tenha sensibilidade para reconhecer e evitar traços de comportamentos e práticas que culminem na barbárie, que se revelam em nuances expressadas em atitudes de violência, exclusão social entre outras. Para o autor estas nuances se revelam em pequenos traços comportamentais que devem ser combatidos ainda na infância, com o estímulo à emancipação intelectual, fornecendo aos jovens condições de discernir acerca dos valores e posturas que lhes são impostos, bem como de refletir acerca de si mesmos, ou seja, exercitar a habilidade da autorreflexão. Assim podemos constituir uma formação que prime pela capacidade de tornar o indivíduo crítico, ou seja, que analise suas ações, suas escolhas.

Sem uma formação que privilegie o discernimento crítico da realidade e de si, a sociedade tende a conviver com a ausência de consciência apassivando e fazendo com que doutrinas e ideologias sejam aceitas como verdades inegáveis, legitimando a perda de valores humanos como respeito à individualidade, a igualdade de direitos, a liberdade de crença, entre outros. É assim que se instaura a barbárie que está presente na violência, no discurso de ódio, na perseguição de minorias, por exemplo. Em vista destes aspectos, Adorno defende a educação a favor do desenvolvimento crítico dos estudantes:

É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica.

Contudo, na medida em que, conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância (ADORNO, 1995, p. 121).

Se trouxermos as questões levantadas por Adorno aos dias atuais e as contextualizarmos com as vivências advindas do âmbito da sala de aula. Percebemos que, embora a preocupação atual não seja as que circundavam o contexto histórico de Theodor Adorno, é fundamental refletir constantemente sobre as práticas docentes. Podemos extrair da abordagem filosófica feita pelo autor, sobretudo no que diz respeito à educação e à formação dos indivíduos, a importância de promover meios de impulsionar a formação dos estudantes para além das exigências mercadológicas.

Baseando-se em posturas que venham a contribuir com a formação dos jovens para além do currículo formal, ou seja, concedendo-lhes uma formação humana e não somente técnica, é possível formar um jovem que necessariamente esteja apto a inserir-se no mercado de trabalho, mas que igualmente este ensino lhe forneça subsídios para interagir socialmente, pois da mesma forma que a economia é importante para um país, a participação política e popular também é. Só quando nos reconhecemos como parte do todo podemos nos posicionar frente aos problemas cotidianos, pois percebemos o quanto estes nos afeta e em certas circunstâncias fazemos parte destes problemas. A filósofa e educadora Tomazetti traz uma importante contribuição para nossa investigação afirmando que se: “(...) a escola, a sala de aula e o currículo fossem considerados uma caixa blindada, em cujo interior apenas se recitam versos prontos e uma oratória já ensaiada e da qual é impossível fugir, conseguindo-se, no máximo, bater-se, sem sucesso, contra suas paredes de aço” (TOMAZETTI, 2010, p. 44).

Assim reconhecemos a importância de rever nossas práticas, para que elas também não venham a ser um instrumento limitador na formação educacional e até nas vidas dos estudantes. Sendo assim tudo que ocorre para o bem ou para o mal tem um pouco de nossa responsabilidade. Por isso não há como formar um indivíduo com foco apenas no desenvolvimento de suas habilidades laborais quando este mesmo indivíduo está inserido no mundo e precisa interagir, deliberar, questionar, apoiar, se contrapor, votar, entre outros. É preciso que haja uma base para que tudo isto ocorra e cabe à educação dispor esta base.

Como podemos reconhecer no decurso da leitura de sua obra, Adorno busca uma formação que transcenda a lógica utilitarista. Que a educação além de proporcionar conhecimentos para o mercado de trabalho também forneça meios do indivíduo pensar sobre

sua realidade e sobre si mesmo. É neste sentido que Adorno condena a educação promotora da razão instrumentalizada, pois ela tende a valorizar essencialmente a formação voltada ao desenvolvimento de aptidões para o mercado de trabalho. Segundo o autor a educação deveria primar por:

Neste sentido, é preciso aplicar toda energia para que “a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” no existente, para se contradizer e resistir como modo de ir além do plano da reconstrução cultural e da vigência da semiformação, referindo-se ao plano da vida real efetiva. Por exemplo (...) “mostrando-se aos alunos as falsidades” presentes na vida da sociedade culturalmente construída e “despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente” (ADORNO, 1995, p. 181-183).

O atual contexto da educação exprime problemas gritantes, que a todo momento ressaltam e fundamentam a necessidade de propor metodologias embasadas em uma conjuntura político-filosófica. A exemplo das contribuições expostas na obra de Adorno, em seu decurso o autor evidencia a educação alemã corrompida por fatores sociais e comportamentais como a ideologia de pureza racial, o fascismo, a incitação do ódio e do uso da força. Estes fatores tendem a ser fundadores ou mesmo mantenedores da barbarização, ou seja, da disseminação de uma cultura promotora da barbárie, por sua vez, se configura na banalização da consciência dos jovens, culminando na alienação pelas mais diversas instâncias (religiosa, artística, científica e política).

No panorama atual e referente à nossa realidade vivida em sala de aula, na educação brasileira, é possível identificar o conceito de barbárie presente no ambiente escolar, seja na promoção de práticas excludentes como preconceito e intolerância, violência entre o aluno e o professor, desinteresse, evasão escolar, depredação do ambiente escolar, entre outros. Tendo em vista estes agravantes, reconhecemos a necessidade de investigar e intervir no ensino buscando combater o processo de barbarização. Assim justificamos a importância da educação e a urgência na criação de práticas que promovam a emancipação. Com base em Adorno entendemos que:

Isto é, desacostumar as pessoas de se darem cotoveladas. Cotoveladas constituem sem dúvida uma expressão da barbárie. No sistema educacional inglês — por menos que nos agrade o momento de conformismo que ele encerra, o objetivo de se tornar brilhante, o que de fato não é uma boa máxima, e que no fundo é hostil ao espírito — encontra-se na ideia de fair play momentos de uma consideração segundo a qual a motivação desregrada da competitividade encerra algo de desumano, e nesta medida há muito sentido em se aproveitar do ideal formativo inglês o ceticismo frente ao saudável desejo do sucesso (ADORNO, 1995, p. 161).

No entanto, de acordo com a citação anterior, podemos reconhecer que a educação caminha em direção ao combate da violência, sobretudo a barbárie, até mesmo no futebol, conhecido por ser um esporte de contato em que normalmente os atletas tendem a se machucar, seja pelo acirramento próprio do esporte ou até por práticas inadequadas como as cotoveladas. Os ingleses criaram o *fair-play*, ou jogo justo, em que se valoriza o cumprimento das regras e condutas do esporte e se privilegia o respeito e a disputa leal, ao invés da intimidação e da violência como meio de vencer.

A filosofia, como estamos habituados a lecionar em sala, tem como escopo as humanidades, ela não costuma se enquadrar no modelo utilitarista, no qual os estudantes estão imersos, em função da necessidade de se tornarem hábeis a partir de uma formação voltada aos conhecimentos técnico-científicos, há certa desconfiança quanto a necessidade e finalidade da disciplina em relação à vida prática ou profissional. No entanto, a disciplina de filosofia no Ensino Médio não necessariamente tem que exprimir esta imagem. Nas palavras de Paulo Freire: “Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 1996, p. 15).

De acordo com o educador Paulo Freire, existem meios de dispor aos estudantes uma formação educacional igualmente voltada às necessidades humanas, como a formação crítica e social do indivíduo, mas que também esteja ligada ao desenvolvimento socioeconômico. Em nossa visão, podemos educar aspirando uma formação emancipatória.

Se tomamos como ponto de partida a importância de propor um ensino moldado na atitude filosófica de emancipar os estudantes e, por assim dizer, buscar desenvolver neles o estímulo pela emancipação, tornando-os capazes de refletirem acerca do mundo e de si mesmos, é plausível afirmar que um modelo de ensino baseado em tais expectativas se faz num ensino engajado, ou seja, defensor de ideias ou metas para além da transferência de informações.

Buscamos desenvolver uma postura metodológica de ensino que fomente a emancipação intelectual dos alunos. Este objetivo almejado para o ensino de filosofia a que nos referimos como emancipação, tende a desenvolver a maturidade intelectual nos estudantes, provendo-lhes meios de se inserirem na sociedade de modo crítico-reflexivo, os tornando assim indivíduos construtores de suas próprias escolhas em detrimento ao mundo. Deste modo não há como a filosofia ser concebida como uma disciplina descolada da realidade dos estudantes ou mesmo ser de pouca utilidade.

Como estimulá-los a pensar o mundo e a si mesmos, estando presos a um nível de abstração ou estudando a filosofia somente pela história da filosofia? É preciso propor o ensino de filosofia de modo vivencial, ou seja, é importante que o conhecimento a todo momento se relacione e esteja conectado com a realidade em que os alunos estão inseridos. Deste modo, a filosofia ganha um sentido útil aos estudantes. Adorno defende a importância de tornar-se autônomo, por meio da educação: “É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto a elaboração da história e ao contato com o outro não idêntico, o diferenciado” (ADORNO, 1995, p. 27). Cabe à educação instigar o aluno a manter-se numa postura crítica constante.

Quando o ensino de filosofia passa a ter um objetivo, quando se debruça sobre questões relevantes à vida dos estudantes, ele passa a denotar sua importância. O ensino de filosofia torna-se engajado, ou seja, a filosofia passa a ter sua finalidade experimentada por parte dos alunos, causando um maior interesse e envolvimento. O estudo presente neste trabalho tende a fomentar esta aproximação com a vida dos estudantes, pois é mais fácil tratar e dispor de saberes que tenham uma direta relação com a vida prática do que se ater a situações que tenham apenas caráter ilustrativo, considerado pelos alunos, muitas vezes estéril. Buscamos prover subsídios e questionamentos que fomentem o alargamento do ensino de filosofia, procurando ofertar um ensino que vá além das exigências curriculares. Partimos de um pressuposto semelhante ao que Adorno defende:

A educação já não diz respeito meramente à formação da consciência de si, ao aperfeiçoamento moral, a conscientização. É preciso escapar das armadilhas de um enfoque "subjetivista" da subjetividade na sociedade capitalista burguesa (ADORNO, 1995, p. 15).

Defendemos a ideia de educar para além das necessidades curriculares, aliando nossas pretensões metodológicas e filosóficas ao pensamento de Adorno, tendo como objetivo a emancipação do indivíduo. Tomando as especificidades com que nos deparamos no ensino de base da educação brasileira, tal postura de ensino proveria aos alunos ferramentas para se desvencilharem das ideologias, que defendam comportamentos negativos ao convívio social, contrapostas a valorização da prática política e cidadã, o respeito à diversidade e acima de tudo o respeito e valorização da educação e de sua formação, tanto profissional quanto humana.

2.3 JACQUES RANCIÈRE: O CONCEITO DE AMANCIPAÇÃO INTELECTUAL

Com objetivo de alargar nosso estudo proporcionando mais profundidade e fornecendo mais possibilidades de abordagens, nos debruçamos na leitura do filósofo francês Jacques Rancière, nascido em 1940 em Argel, hoje capital da Argélia. Em 1987 escreveu a obra *O Mestre Ignorante: Cinco Lições Sobre a Emancipação Intelectual*. Seu livro traz uma importante discussão a respeito da educação e do movimento de emancipação intelectual.

Contrário ao modelo tradicional de ensino, Rancière afirma que este modelo de ensino hierarquiza a inteligência dos indivíduos, subestimando a capacidade de aprenderem sem a presença de um mestre explicador. O mestre explicador seria o professor que se põe como detentor de todo o saber, que considera o aluno como o ente passivo no processo de ensino-aprendizado. Este modelo de ensino seria hierárquico do ponto de vista social, distinguindo as pessoas, criando camadas e grupos sociais baseados nesta diferença entre as inteligências.

Rancière em seu livro narra as vivências de um professor francês, Joseph Jacotot, que viveu no início do século XIX. Um pedagogo defensor de uma metodologia de ensino em que o mestre exerce a postura de ignorante, ou seja, de não saber, de desconhecer a verdade, a explicação, com a finalidade de estimular o aprendizado autônomo de seu discípulo. Esta metodologia inovadora de ensino se oporia ao movimento de embrutecimento feito pelo mestre explicador, que corresponde ao ensino tradicional. A metodologia de explicar já traria em si o gérmen do embrutecimento, pois explicar é reconhecer a incapacidade do outro em aprender ou entender por si mesmo. Neste sentido, Rancière afirma que:

Quem ensina sem emancipar embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que ele 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, 2007, p. 37).

O embrutecimento é benéfico a uma sociedade que conserva e exalta a desigualdade. Tendo como base o nível de conhecimento e formação dos indivíduos. É justificada a superioridade de alguns em detrimento aos demais indivíduos. Submetidos ao discurso da desigualdade das inteligências reproduzido pelo mestre explicador, os indivíduos tendem a conceber essa desigualdade como natural e real, aceitando a divisão social como autêntica, se dividindo entre os intelectualmente mais capazes e os menos capazes. Podemos perceber nas palavras de Jacotot citadas na obra de Rancière que ninguém nasce inferior ou superior a outrem:

Ninguém nasce com mais inteligência do que seu vizinho, [...] a superioridade que alguém manifesta é somente o fruto de uma aplicação tão encarniçada ao exercício de manejar as palavras quanto a aplicação de outro a manejar instrumentos; que a inferioridade de outrem é a consequência de circunstâncias que não o obrigaram a buscar mais (JACOTOT, 1836, p. 243).

O professor explicador percebe seu aluno como inferior, que a explicação é o único meio para suprir tais carências. Como demonstração de abordagens de ensino que se oponham ao tradicionalismo do ensino, Rancière conta com as contribuições do professor Jacotot. Usa como exemplo o fato de seus alunos haverem aprendido a obra “Telêmaco”, mesmo sem sequer terem recebido uma explicação acerca do mesmo. Desafiando todas as expectativas de Jacotot, apesar da obra estar impressa em outra língua que não a dos estudantes, eles trazem as respostas exigidas por seu professor, embora respondidas aos seus modos, eles concluem a atividade que lhes foi dada. É daí que surgem os questionamentos que irão contestar o ensino nos moldes tradicionais, demonstrando que existe a possibilidade de aprendizagem livre de um mestre explicador.

É neste sentido que o autor faz a menção ao ensino dizendo: “todo homem que é ensinado não é senão uma metade de homem” (RANCIÈRE, 2007, p. 33). Este homem não experimentou o ensino por vias universais. Não vivenciou o aprendizado, limitou-se a uma definição fragmentada de outrem, teve seu intelecto inferiorizado pelo professor explicador, como se houvesse nele uma autoridade que lhe pusesse em condição de superioridade intelectual. No entanto, não há como atribuir tal superioridade intelectual ou atestar sequer, pois se trata apenas de uma construção ideológica da classe dominante.

A atitude do mestre ignorante defendida por Rancière é a de criar um vínculo, um lugar em comum com o aluno, para que haja um interesse mútuo, principalmente por parte dos estudantes. É assim que se dá o estímulo à vontade, como impulso ao conhecimento, a busca do saber. É o mestre ignorante quem exerce esse estímulo, pois restringir a compreensão do aluno a uma suposta diferença intelectual é o mesmo que intervir de modo embrutecedor, ou seja, dificultando a emancipação. Rancière deixa clara esta problemática afirmando que:

[...] não há palavras por trás das palavras, língua que diga a verdade da língua. Aprendem-se signos e, ainda, signos; frases e, ainda, frases. Repetem-se: frases prontas. Decoram-se: livros inteiros. E o Velho indigna-se: eis o que significa, para vós, *aprender qualquer coisa*. Primeiramente, vossas crianças repetem como papagaios. Elas cultivam uma só faculdade, a memória, enquanto nós exercemos a inteligência, o gosto e a imaginação (RANCIÈRE, 2007, p. 35).

De acordo com Rancière, a função de educar não consiste em explicar, em dar respostas pré-concebidas como se fossem verdades absolutas. Para ele todo indivíduo é capaz de chegar por si mesmo a estas respostas, assim o aprendizado se faz na sua forma pura, sem hierarquizar, sem verticalizar a relação do ensino-aprendizado. Ser um explicador não o torna um sábio, Rancière afirma que: “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. É preciso começar a falar. Não digas que não podes” (RANCIERE, 2007, p. 35).

Essa falsa acepção é trazida do *velho*, ou seja, do modo como Rancière faz menção à velha tradição educacional, escolar, cultural e política. É o *velho* que justifica a dicotomia entre dotados e não dotados de intelecto, dos superiores em detrimento aos inferiores. Esta crença se justifica em tomar a grande maioria como possuidores de memória fraca, de serem inferiores, daí a necessidade de que superiores liderem os menos capacitados e dotados. No entanto Rancière nega esta diferença, apresentando a definição de homem:

Essa mudança fundamental encontra-se registrada em nova reviravolta da definição de homem: *o homem é uma vontade servida por uma inteligência*. A vontade é o poder racional a ser desatrelado das querelas dos *deístas* e dos *coisistas*. É também nesse sentido que se deve precisar a igualdade cartesiana do *cogito*. Opor-se-á a esse sujeito pensante que só se conhecia como tal divorciando-se de todo sentido e de todo corpo, um novo sujeito pensante que se experimenta na ação que exerce sobre si mesmo, tanto quanto sobre os corpos (RANCIERE, 2007, p. 64).

A vontade rege a inteligência, e essa vontade direciona. No entanto, ela não separa os mais dos menos dotados, todos são potencialmente capazes. “As coisas estavam, portanto, muito claras: não se tratava aí de um método para instruir o povo, mas da graça *a ser* anunciada *aos* pobres: eles podiam tudo o que pode um homem” (RANCIÈRE, 2007, p. 105). Se acaso existem desigualdades nas manifestações da inteligência, essas se dão com base na vontade a que cada um submete sua inteligência.

A consciência dessa igualdade é a emancipação, e a submissão da vontade ao intelecto de outrem é o que nos põe em condição de inferioridade. O objetivo por trás deste estudo é incentivar o estudante a se relacionar com a filosofia, seja através de incursões estéticas como as que desenvolveremos ou mesmo através da tradicional provocação do diálogo. Segundo Aspis e Gallo é preciso que o ensino filosofia seja:

(...) um ensino de filosofia em que cada estudante tenha a possibilidade de experimentação do pensamento filosófico [...] ensinar filosofia investindo na possibilidade de que os jovens brasileiros possam experimentar a filosofia. O ensino

de filosofia como possibilidade de experiência filosófica. [...] ensinar filosofia para que cada um possa pensar filosoficamente. Pensar por si mesmo (ASPIS; GALLO, 2009, p. 61).

Há um risco de recair na postura tradicional de ensinar explicando, Sócrates é o exemplo claro. Embora travestido de mestre ignorante, faz seu percurso tendo como meta alcançar um objetivo já estabelecido, que não é o de emancipar. Quando ele conduz o jovem escravo, não o interroga para emancipar, mas sim para instruir. Por isso: “Quem quer emancipar um homem deve interrogá-lo à maneira dos homens e não à maneira dos sábios, para instruir-se a si próprio e não para instruir um outro” (RANCIERE, 2007, p. 41). O mestre ignorante presta-se a verificar que o aluno buscou e não o que ele descobriu, na perspectiva de Rancière a vontade e o itinerário são partes do aprendizado.

Ele está interessado no movimento feito pelo aluno, no seu exercício intelectual e não em julgar; não há uma verdade suprema no discurso do explicador. “O homem é um animal que distingue perfeitamente bem quando aquele que fala não sabe o que diz... Essa capacidade é o laço que une os homens” (RANCIERE, 2007, p. 49). Portanto, é o mestre ignorante o impulsor da vontade do estudante, tanto no reconhecimento da igualdade das inteligências quanto na capacidade própria de buscar por si a verdade.

É neste sentido que é possível que um sapateiro além de exercer seu ofício seja capaz de pensar o mundo a sua volta, daí criar juízos e a partir deles, interferir a sua volta. Não é necessário ser um sábio, apenas usar como ferramentas as coisas das quais se apropriou no seu aprendizado para intervir no mundo.

Em nosso entendimento emancipar-se é, tornar-se igual, percebendo que as diferenças são instauradas pela sociedade. É lançar mão da crença de desigualdade, e ver-se parêlo para intervir no mundo. É assim que aparece a tautologia de que “tudo está em tudo”, é nesse aspecto que o ensino universal se consolida na possibilidade de aprender diante do mundo uma infinidade de saberes, o conhecimento está disponível em tudo, nos livros e no mundo.

“A razão dos iguais” levanta uma reflexão a respeito de educar as crianças sob a luz da igualdade das inteligências, e como é possível comprovar que as inteligências são iguais. Se a individualidade é a lei do mundo, então as inteligências são diferentes. No entanto, a diferença não diz respeito à superioridade ou inferioridade, mesmo que haja tentativa dos fisiologistas de mensurar através de experimentos e estudos acerca do tamanho do cérebro e outras peculiaridades. O que há de diferente é o modo que as inteligências são exercitadas e afetadas pelos respectivos meios em que estão inseridas, ou seja, o que vai servir de fator decisivo é o modo e os meios que a inteligência é estimulada.

Se o homem é uma vontade servida por uma inteligência, essa vontade é o motor responsável por impulsionar o homem ao aprendizado, ou seja, ao uso de sua inteligência. De modo que agir sem essa vontade ou intencionalidade tende a não produzir o ato intelectual. É nessa medida que o autor critica a postura de René Descartes, pois embora o mesmo acreditasse na vontade, julgava-a como algo negativo ao processo de inteligência, compreendia a vontade como um motivador do erro e da ilusão, “O Gênio Maligno”: “Agir sem vontade ou sem reflexão não produz um ato intelectual. O *efeito* que daí resulta não pode ser classificado entre as produções da inteligência, nem comparado com elas” (RANCIERE, 2001, p. 65). Até Sócrates que aparenta proximidade com o ensino universal representa o embrutecimento, seu método conduz o aluno ao seu saber por um caminho predeterminado, assim como o caminho da explicação.

Embora seja utópico emancipar todos os estudantes, é de longe o mais próximo que poderíamos chegar da igualdade das inteligências. Podendo assim apreender, improvisar, comunicar através de sensações e sentimentos, sem o auxílio da explicação embrutecedora. A vontade servida por uma é o laço que nos torna comuns uns aos outros, ao passo que se houvesse o reconhecimento da igualdade da razão e todos pudessem se servir dela, não haveria a necessidade de leis, pois só os insensatos fazem questão da desigualdade, para que haja a dominação ao invés da emancipação. Com base em Rancière, vemos que:

Mas sabemos que essa razão não é privilégio dos sábios. Os insensatos são os únicos a fazer questão da desigualdade e da dominação, a querer *ter* razão. A razão começa ali onde cessam os discursos ordenados pelo objetivo de ter razão, e onde se reconhece a igualdade: não uma igualdade decretada por lei ou pela força, nem uma igualdade recebida passivamente, mas uma igualdade em ato, *verificada* a cada passo por esses caminhantes, que, em sua constante atenção a si próprios e em sua infinita revolução em torno da verdade, encontram as frases próprias para se fazerem compreender pelos outros (RANCIÈRE, 2007, p. 81).

No que diz respeito à paixão por desigualdade, o autor afirma ser uma característica humanamente reconhecível em todas as sociedades e povos. Para tal, ele apresenta o pensamento de Thomas Hobbes, em oposição ao que pensava Jean-Jacques Rousseau. De acordo com Rousseau, o gérmen da desigualdade estava na propriedade, ocorria quando o homem afirmava “isto me pertence”. No entanto, de acordo com o entendimento de Rancière, o mais correto era o posicionamento defendido por Thomas Hobbes, que atribuía o surgimento da desigualdade quando afirmávamos “não és igual a mim”. Em vista desta característica própria dos homens, surge a discussão sobre a diferença entre a emancipação enquanto indivíduo e cidadão.

Na condição de cidadão mantém-se a perspectiva da desigualdade intelectual, como discurso de defesa e manutenção de um modelo de sociedade. O uso da razão é restringido, é nisso que consiste a noção de *desrazão*. Daí a defesa da noção de superioridade, a existência de *inferiores e superiores*, assim opera a lei de massa, submetendo os tidos como inferiores aos superiores. Rancière apresenta a definição desrazão:

É a desrazão da desigualdade que faz o indivíduo renunciar a si próprio, à incomensurável imaterialidade de sua essência, e engendra a agregação como fato e o reino da ficção coletiva. O amor da dominação obriga os homens a se protegerem uns dos outros, no seio de uma ordem convencional que não pode ser razoável, posto que somente é feita da desrazão de cada um, dessa submissão à lei de outrem que o desejo de lhe ser superior fatal mente acaba por implicar. (RANCIÈRE, 2007, p. 89).

Adorno reconhece uma problemática semelhante voltada à emancipação do indivíduo enquanto cidadão, ou parte do Estado. Segundo Adorno, para a manutenção dos mecanismos inerentes ao Estado, é necessário que exista uma força que exerça autoridade e regule a vida em sociedade, seja em nome da ordem, da paz, do desenvolvimento; portanto há a constante necessidade de uma força heterônoma que regule e mantenha o estado em pleno funcionamento orgânico. “A pressão do geral dominante sobre tudo que é particular, os homens individualmente e as instituições singulares, tem uma tendência a destroçar o particular e individual juntamente com seu potencial de resistência” (ADORNO, 1995, p. 122).

Rancière é ainda mais enfático ao afirmar que esta estrutura se vale de subterfúgios como a hierarquização das inteligências para justificar a maior aptidão de alguns para governar e exercer funções cruciais, já aos demais considerados menos capazes intelectualmente cabe o dever de se comportar de modo subordinado.

A desrazão, de acordo com Rancière, é alcançada pelos que a defendem quando as paixões tomam o lugar da razão e o povo tende a crer na boa vontade de seus superiores. A retórica tem papel fundamental na fervura das paixões, em nome da superioridade, não há nada de razão na retórica, há apenas a reprodução de um discurso arbitrário. A razão é a inteligência em potência, é a capacidade de aprender todas as línguas, o poder de falar na assembleia, no tribunal, é ela quem dá ao homem condição de igualdade, de tornar o espírito alerta às persuasões, às distrações, à covardia e à preguiça, todos mantenedores do discurso da desigualdade, ou seja, da não emancipação.

É com base nisto que Aristóteles critica a omissão de Sócrates em seu julgamento. Segundo Aristóteles, Sócrates deveria ter argumentado, feito uso da razão e não permitindo

que Anitto e Meleto os condenasse, apenas fazendo o uso da retórica. Rancière alerta para a necessidade de que: “É preciso aprender a língua de Anitos e Meletos, a língua dos oradores que se aprendem como todas as outras, ou mesmo mais facilmente do que qualquer outra, pois seu vocabulário e sua sintaxe estão presos a um estreito círculo” (RANCIÈRE, 2007, p. 102).

Rancière explicita as dificuldades de quebrar os velhos paradigmas da sociedade, em específico na educação, pois não há o interesse tanto do mestre explicador quanto das classes dominantes. Segundo Rancière haveria barreiras institucionais, não se trata apenas de buscar meios de introduzir o ensino universal às massas, mas a modificação de uma tradição estabelecida mantida por líderes políticos e intelectuais da sociedade. Deste modo, como aplicar a postura do mestre ignorante nas instituições atuais de ensino quando reconhecemos a massificação? Embora o modelo de educação proposto na inserção mestre ignorante na educação encontre algumas dificuldades de ser aplicado em massa, ele também não é restrito a alguns, como afirma o próprio autor:

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 e posição social, multiplicará seus poderes intelectuais. É preciso, pois, anunciá-lo aos príncipes, aos ministros e aos poderosos: eles não podem *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, 2007, p. 112).

É neste sentido que método de ensino universal não vingaria em sociedade, pois o ensino como é concebido pertence ao *velho* método, e não ao movimento em busca da igualdade, próprio da emancipação intelectual. Por sua vez o método universal se justifica aos pobres e tratados com desigualdade, sobretudo por não terem meios de se instruírem e não poderem pagar explicadores. No entanto, este não é um método destinado apenas aos pobres, ele é destinado aos homens, aos inventores, pois “a instrução é como a liberdade não se consegue, se conquista” (RANCIÈRE, 2007, p. 112). Garantir aos homens ampla instrução, do ponto de vista emancipatório, ainda é visto como algo infundado, desnecessário.

Na visão de Rancière, o estado, em tese, opera como um aparelho que visa manter a igualdade de direitos e deveres, no entanto, seu pleno funcionamento promove a desigualdade das inteligências, pois o desenvolvimento da igualdade fragilizaria todo o processo de hierarquização intelectual, bem como o domínio dos ignorantes. A instrução pública é o braço secular que organiza a sociedade, meio pelo qual se regulam as pessoas, seja com leis ou regras, ao passo que uma formação crítica advinda da educação universal tende a fragilizar

estas estruturas, por isso há a necessidade de se manter desigualdade das inteligências como forma de controle, como forma de heteronomia.

Para Jacotot, o meio capaz de erguer o povo no campo intelectual não provém da instrução proveniente dos explicadores, também não se aprende com sábios, mas parte do aprendizado e do ensino entre iguais, entre ignorantes, pois só um homem é capaz de potencializar o outro a emancipação. A contradição encontrada nos republicanos consiste em querer uma sociedade *igual* entre *desiguais*, ou seja, segundo seu próprio discurso, os homens são desiguais intelectualmente, portanto como é possível torná-los iguais?

Os indivíduos são os seres reais, a sociedade é artificial, ou seja, uma criação abstrata e metafísica do intelecto humano, deste modo, cabe à vontade o movimento de emancipar-se, de buscar vencer o discurso dominante e positivista da desigualdade, pois “A igualdade não se concede, nem se reivindica, ela se pratica, ela se verifica” (RANCIÈRE, 2007, p. 214). O modo correto de verificá-la, é reconhecendo a igualdade de inteligências, se vendo como ser inteligente e igual, apreendendo o mundo de modo universal, reconhecendo o todo e tornando-se parte do todo.

É assim que se compreende a noção de emancipação e a função do emancipador na obra de Rancière. A emancipação se dá no reconhecimento da igualdade de inteligências potencializada pelo mestre ignorante ou até mesmo autonomamente, pois tudo é passivo de ser apreendido e compreendido sem o discurso sem a explicação de outrem. Visto que a necessidade de um explicador é o mesmo que a necessidade de um tutor, a necessidade da existência de um mestre para decodificar, falar as verdades por trás das verdades, uma língua escondida, embora não passe de retórica que subordina e submete a quem adere a tais mecanismos de promoção da desigualdade.

No que tange a função do mestre ignorante, ele pode ser visto como aquele que ensina mesmo sem saber o que ensina, ou aquele que ensina o que ignora, pois a sua grande função se assemelha a de um artista, cuja obra tem o poder de que estimula a todos que se deparam, exigindo que cada indivíduo desenvolva seu próprio itinerário epistêmico, ou seja, que cada um subjetivamente desenvolva sua própria compreensão, pois o fundamental não é reproduzir o discurso do explicador como prova de que se apropriou do conhecimento, mas trata-se de traçar um movimento próprio em busca do conhecimento.

Fazer da experiência do aprendizado seu entendimento, sem que haja a intervenção de outro para alargar sua compreensão ou a lhe prover a explicação dita como certa. O mestre ignorante ou o fomentador do ensino universal pauta pelo todo, tudo é apreensível, desde que haja uma vontade servida de inteligência, não há livros ilegíveis que dependam da leitura

alheia, há a necessidade de descobrir as línguas. Uma vez descoberta, se faz patente a igualdade de inteligências como apregoa Rancière. Assim, podemos entender a concepção do artista como emancipador: Modéstia verdadeira do "gênio", isto é, do artista emancipado: ele emprega toda sua potência, toda sua arte em nos mostrar seu poema como ausência de um outro, cujo conhecimento ele nos concede o crédito de possuir tão bem quanto ele próprio (RANCIÈRE, 2007, p. 79).

Deste modo, podemos fazer a distinção entre o mestre explicador e o ignorante, um inspira a dependência direta para o aprendizado, o mestre ignorante impulsiona, estimula a autonomia, a desenvolver por si mesmo o conhecimento. Assim como o artista que praticamente nos presenteia com a obra, nos dando total poder de compreender e submergir na arte lhe dando sentido próprio.

O mestre ignorante tenta fazer de modo parecido o movimento de contagiar o estudante com a busca pelo conhecimento, ele não detém a verdade como se julga um mestre explicador, ele fomenta a busca da verdade e da compreensão como fator motivador. Na obra *O Que é Filosofia*, reconhecemos nas artes o mesmo potencial de promover experiências únicas e remeter o indivíduo ao entendimento autônomo. No mesmo sentido Deleuze e Guattari afirmam que: “Ela é independente do criador, pela auto-posição do criado, que se conserva em si. O que se conserva, a coisa ou a obra de arte, e um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos” (DELEUZE; GUATTARI, 2006, p. 213).

Este fator motivador que nos direciona ao conhecimento, ou seja, a vontade servida de uma inteligência assemelha-se à vontade necessária para saída da minoridade em Immanuel Kant. Para Kant, devemos ter ousaria, coragem de espírito para se desvencilhar da necessidade de um tutor. É a vontade servida de uma inteligência nas palavras de Rancière que fornece ao indivíduo a capacidade de aprender por si só, de deliberar frentes suas escolhas assim como nas palavras proferidas por Kant “*Sapere Audi*”, em outras palavras “Ouse saber”.

Quando proferimos a palavra ousar, estamos fazendo menção a ir contra o habitual, a quebrar regras, romper com costumes, assim como preconiza a educação universal em Rancière, é o indivíduo quem dita o que ele irá aprender, é a sua vontade que lhe diz até onde está disposto a chegar e não uma norma, ou mestre explicador, um tutor. Na perspectiva de ambos os autores é daí que surge a liberdade de aprender, de saber.

2.3.1 As decorrências da postura de Rancière aplicada em sala

Dentre as abordagens já investigadas neste estudo, o desenvolvimento da emancipação na perspectiva de Jacques Rancière é sem dúvida uma das mais desafiadoras de ser implementada em sala de aula, haja vista sua radicalidade, tanto do ponto de vista metodológico ao transferir para o estudante o protagonismo da prática ensino-aprendizado, ou seja, é o estudante quem vai buscar por si só compreender, com isso instruir-se. É assim que transcorre a metodologia do ensino universal. Ademais o ensino voltado à postura do mestre ignorante romperia com o modelo de ensino tradicional aplicado na grande maioria das escolas regulares do ensino de base.

É reconhecível a contribuição do ponto de vista gnosiológico, do estudante ser o agente direto de seu aprendizado, ou seja, do aluno assumir para si o protagonismo em seu aprendizado. O professor passaria a ser um incentivador, esta relação com o conhecimento se converteria no objeto central deste estudo a emancipação. Rancière atinge o maior grau de pureza e radicalidade dentre os filósofos investigados neste estudo, pois os meios por ele apontados para a emancipação intelectual, se desenvolvem com o estímulo ao aprendizado autônomo, tornando o mestre explicador tradicional, em um mestre ignorante, a compreensão das coisas passa a ser alcançada diretamente pelos estudantes, exercitando assim a autonomia intelectual.

Sabemos dos desafios que se fazem presentes na prática docente, como a resistência por parte dos alunos e até mesmo frente à metodologia, tamanha desconfiança ela pode causar ao olhar tradicionalista, mas ao mesmo tempo ela tem uma importância sem igual, pois valoriza a igualdade das inteligências, valorizando juntamente a comunidade escolar, criando um ambiente de troca de saberes, de interação de intimismo, dificilmente alcançados em aulas tradicionais de filosofia, devido nível de abstração e exegese. “[...] É absolutamente necessário que ele o pensamento nasça, por arrombamento, do fortuito do mundo. O que é primeiro no pensamento é o arrombamento, a violência, é o inimigo [...]” (DELEUZE, 2006, p. 203).

Embora num primeiro momento, esta metáfora provocativa lançada por Deleuze, na obra *Diferença e Repetição*, remeta a um sentido negativo como violação, destruição, o que na realidade ela quer dizer, é que a filosofia só é despertada no estudante ou interlocutor quando o mesmo se sente provocado, desestabilizado, ele se sente obrigado a pôr-se a pensar. Os desafios podem ser vistos de modo positivo como estímulo, é neste momento que as ações do professor tornam-se exitosas em sala. Quando um aluno questiona, refuta, julga ilógico,

inaceitável, mexemos com seu senso de verdade, suas crenças e ideais, ou seja, toda estrutura que sempre lhe apoiara agora está a ruir, ou seja, um arrombamento.

Cabe ao professor exercer esta posição de provocador. Fazer com que os estudantes se sintam provocados, estimulados, deslocados, é assim que desafiamos os estudantes a ousarem saber, como dizia Kant, ou na fala de Rancière estimulamos a vontade. Comparando a postura de Rancière com os métodos tradicionais de ensino que exigem do professor um bom repertório de explicações, contextualizações, dados, comparações, ilustrações, mas que nem sempre oportunizam o aluno, com sua participação. De acordo com Horn é preciso que:

A metodologia empregada, então, deve contemplar sempre a participação do aluno enquanto ser em constante transformação, que precisa de orientação e que tem capacidade para conquistar sua própria autonomia de pensamento. É possível criar uma comunidade de investigação na sala de aula, de modo a tornar a atitude filosófica uma prática comum dentro universo escolar (HORN, 2009, p. 95).

Ensinar exige além do planejamento que todo professor está habituado a fazer, requer também um autodidatismo, ao passo que, um determinado conteúdo ou abordagem nem sempre funciona igualmente de uma sala para outra. É preciso está constantemente pesquisando novas posturas e métodos, assim como o aluno o professor deve também está estimulado a aprender constantemente e assim fazer uso de sua vontade servida de inteligência.

Traçando um comparativo com as circunstâncias atuais do ensino, é possível reconhecer nos estudantes esta igualdade de inteligência, ou seja, os estudantes têm plenas capacidades de aprenderem por si mesmo. Com a democratização do acesso a informação, através da internet e outras plataformas de comunicação e de mídia, o conhecimento ficou acessível a todos, de tal forma que é comum estudantes mostrarem ter domínio prévio de determinados conteúdos a serem ministrados em sala. Rancière faz um contraponto, relacionando a igualdade da inteligência com o sujeito emancipado:

O que pode, essencialmente, um emancipado é ser emancipado: fornecer, não a chave do saber, mas a consciência daquilo que pode uma inteligência, quando ela se considera igual a qualquer outra e considera qualquer outra como igual à ela. A emancipação é a consciência dessa igualdade, dessa reciprocidade que, somente ela, permite que a inteligência se atualize pela verificação. O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade da sua inteligência. E o que embrutece os “inferiores” embrutece, ao mesmo tempo, os “superiores”. Pois, só verifica sua inteligência aquele que fala a um semelhante, capaz de verificar a igualdade das duas inteligências (RANCIERE, 2007, p. 64).

Daí lança o desafio, como dispor de uma prática de ensino que não esteja pautada na explicação? Como romper com uma tradição e com o modelo de formação que os professores recebem na academia? São estas questões que tornam desafiador aplicar o pensamento de Rancière na prática cotidiana de ensino de filosofia.

Como ensinar de tal forma que os alunos sejam afetados por signos sem tentar imprimir algo neles? Como ser professor-vírus sem inocular com uma seringa? Pode-se tentar enxamear, ser vetor de signos, sementes ao vento, hélice, espriar, voar, mover. Que signos são esses que é necessário irradiar por tudo, excessivamente, para que possam vir a afetar? Certamente não são conteúdos filosóficos: os textos, os métodos, a história, os conceitos, tudo isso vêm posteriormente, como consequência da busca, pois então já se estará tomado por essa busca, pela paixão de pensar (ASPIS, 2017, p. 77).

Há diversos empecilhos como a resistência por parte dos alunos a esse tipo de exercício de autonomia, embora a imagem do professor já tenha se modificado no que diz respeito à autoridade, mas a figura do professor ainda está solidificada, na imagem de detentor dos conhecimentos. Mesmo quando tentamos desconstruir esse pensamento eles exigem a imagem de um professor sábio, dominante dos saberes, como se esta postura lhes desse mais confiança, ou seja, a noção de competência do professor ainda está ligada à postura de detentor do saber.

É preciso que haja uma mudança radical no ambiente escolar, é preciso estimular os alunos a desenvolverem maturidade suficiente, para eles se reconhecerem como agentes desse processo de aprendizado, que eles se sintam como propulsores do movimento de aprender e não somente o professor. É comum ouvir de estudantes “o(a) senhor(a) vai dar o que hoje?” e não “o que vamos estudar hoje?” como se o processo de aprendizado se resumisse ao professor e a atribuição que lhes cabe como estudantes é absorver, como cumprimento de uma obrigação ou exigência. Assim, a educação segue como uma espécie de fardo que os estudantes têm que carregar devido a uma obrigação familiar, social e empregatícia a médio e longo prazo.

No geral, o que se espera é um apanhado de respostas infundadas com o objetivo de instaurar neles a participação através da provocação causada pela pergunta. Se formos tomar como base a teoria de Rancière, é aí que se comete o recorrente erro de agirmos como explicadores. Fazemos a mediação da discussão, mas no fim damos a resposta que concebemos como correta, fazendo do movimento de provocação e instauração de respostas por parte dos alunos um mero motor para desencadear o procedimento de explicação.

É com vista na importância de prover meios para exercitar as inteligências que o professor se põe em desafio, pois desde seu ingresso na academia até a ocupação do quadro de professores da escola, pouco se vê a respeito de metodologias e abordagens que deem fomento ao estímulo da inteligência dos alunos, ou seja, que incitem a vontade para que eles possam autonomamente servir-se de sua inteligência. É mais cômodo culpar os estudantes do que rever as próprias práticas, avaliar seus próprios erros e acertos.

Ao fazermos um comparativo com o ensino, em específico o ensino de base, podemos identificar alguns problemas semelhantes aos apontados por Rancière, como um ensino massificado destinado à seleção dos melhores, por assim dizer. Os futuros líderes dos demais, ou seja, a desigualdade das inteligências, sobrepõem os tidos com menos inteligentes, ao passo que os mais aptos tem um futuro promissor em funções reconhecidas socialmente como superiores, enquanto os demais tendem a serem vistos como de segunda grandeza, ocupando um segundo lugar no âmbito empregatício e social. De acordo com Rancière estes seriam os mecanismos de manutenção da desigualdade:

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. Continuamente, os indivíduos, ligando-se uns aos outros pela comparação, reproduzem esta desrazão, esse embrutecimento que as instituições codificam e que os explicadores solidificam nos cérebros (RANCIÈRE, 2007, p. 90).

E assim, se estrutura a sociedade mesmo em dias atuais, a formação considerada plena e de qualidade é oferecida pelo ensino privado, enquanto a educação pública muitas vezes se pauta em programas para o desenvolvimento de mão de obra para o mercado de trabalho. Sem contar com valores fundamentais como a formação do indivíduo para a vida, e não só para o mercado de trabalho. Embora reconheçamos a importância da necessidade de ampla formação para a inserção no mercado de trabalho, o que defendemos é a valorização de uma educação que ultrapasse as exigências mínimas, curriculares exigidas. Buscamos uma educação que forme o homem por completo, profissional, cultural, político e cidadão.

Podemos comparar o conceito de desrazão com o conceito de barbárie apontado por Theodor Adorno. Ambos são dispositivos criados por lideranças com objetivo de dominar a sociedade do ponto de vista cultural, ético, político e ideológico. Fazendo da falta de criticidade o apassivador fundamental para a imposição de um pensamento dominante. Impondo a inferioridade da inteligência, impõem-se também diversos valores que agravam a sociedade em geral, como violência, falta de oportunidades a desigualdade.

Por isso, assim como Theodor Adorno elege a educação como bastião da luta pela da emancipação, Rancière também propõe uma educação universal, para que todos tenham iguais condições de entender e aprender tudo sem a necessidade de um explicador, pois não há uma verdade superior na voz do explicador, todos são igualmente capazes de aprender desde que estejam servidos pela vontade. Esta problematização poder ser percebida na seguinte afirmação de Kant:

Até então não se pode aprender nenhuma filosofia; pois onde está ela? Quem a possui? Por que caracteres se pode conhecer? Pode-se apenas aprender a filosofar, isto é, a exercer o talento da razão na aplicação dos seus princípios gerais em certas tentativas que se apresentam, mas sempre com a reserva do direito que a razão tem de procurar esses próprios princípios nas suas fontes e confirmá-los ou rejeitá-los (KANT, 1994, B 866).

Immanuel Kant lança a problemática de que não “não se ensina filosofia, ensina-se a filosofar”. Isto diz respeito ao aprender à medida que fazemos, assim como preconiza Jacques Rancière na educação universal. Portanto, não haveria modelos ou receitas prontas de como ser este ou aquele filósofo, mas que a filosofia extrapola modelos, sendo assim, não haveria, por exemplo, como um professor explicador ensinar a filosofar, tampouco ensinar filosofia meramente pela sua história dada sua vastidão de autores, temas, problemas, escolas e tradições. Ensinar filosofia, sobretudo no ensino de base, exige dinamicidade. É preciso a todo momento mostrar aos alunos a efetividade da filosofia no mundo. O pensador e educador Balduino Horn defende igualmente que:

A forma de se trabalhar a Filosofia no Ensino Fundamenta e Médio precisa ser dinâmica, viva, problematizando e nunca estática. Há uma diferença fundamental entre o ensino e a produção de filosofia. A rigor não se ensina a Filosofia, mas sim como buscar caminhos e meios para torna-la possível. Os conteúdos, então, não pode ser visto como num mosaico de filósofos e ideia, e sim como problemas recorrentes dentro da História da Filosofia (HORN, 2009, p. 94).

Em determinadas ocasiões, é possível aplicar metodologicamente a prática do mestre ignorante. E possibilitar aos alunos aprenderem por si mesmos, potencializando a igualdade das inteligências. Precisamos que, em meio às incursões corriqueiras e tradicionais, também sejam introduzidas posturas inovadoras e estimulantes para os estudantes, os reconhecendo como agentes ativos no processo de aprendizado e não meros espectadores de uma aula com mediação unidirecional. Que não só o professor faça afirmações, como se ele fosse o detentor da verdade, ou somente ele detivesse conhecimento suficiente para fazer e dar

sentido as coisas. É neste sentido que nós educadores podemos nos apropriar da lição emancipadora:

A lição emancipadora do artista, oposta termo a termo à lição embrutecedora do professor, é a de que cada um de nós é 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 artista tem necessidade de igualdade, tanto quanto o explicador tem necessidade de desigualdade (RANCIÈRE, 2007, p. 79).

Em se tratando das especificidades encontradas no interior da sala de aula, notamos que embora os estudantes e a própria instituição de ensino ainda sejam moldadas no modelo tradicional, é possível introduzir a postura metodológica do mestre ignorante. Não como uma metodologia que venha a substituir instantaneamente as já em curso. Porém de modo concomitante com as metodologias já vigentes, novas metodologias e práticas possam ser introduzidas alargando o ensino-aprendizado, favorecendo a formação educacional e a emancipação intelectual.

No constante exercício da docência, vemos que há diversas possibilidades para a inclusão da metodologia do mestre ignorante. Reconhecemos como fértil o estudo e desenvolvimento de estratégias para promover a educação por vias do mestre ignorante. Dentre as possibilidades percebidas como frutíferas temos a inserção de filmes, fotografias, músicas, pinturas entre outros, devido ao fato da arte promover um senso estético particular a cada aluno, há como extrair daí o exercício de busca pelo aprendizado de modo autônomo. A experiência com a arte dá o estímulo necessário à vontade para servir-se da inteligência, contribuindo no processo de emancipação intelectual. Em outras palavras através das afetações estéticas os estudantes conseguem criar suas próprias interpretações, com isto aprendem autonomamente.

2.4 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA INVESTIGAÇÃO DO CONCEITO DE EMANCIPAÇÃO

Reconhecemos o conceito de emancipação ou autonomia intelectual como objeto central deste estudo. Devido a sua importância histórica e filosófica, percebemos seu inerente potencial de contribuir para a formação educacional, mas acima de tudo para a formação humana. Daí vislumbramos a possibilidade de contribuir com os estudos voltados à educação e ao ensino de filosofia, com a adoção do conceito de emancipação nas práticas docentes, em específico no ensino de filosofia.

Almejamos, no contínuo decorrer das práticas docentes, fomentar esta possibilidade dos jovens pensarem por si mesmo, de impulsioná-los a construir seus respectivos pontos de vista. Desta forma, concebemos como crível a potencialização, a emancipação como um exercício contínuo de estímulo, quase que embrionário, dada sua aplicação numa escala micro e por tratar-se da investigação e verificação de uma hipótese. Desejamos instaurar a atitude filosófica como um germen a ser cultivado pelos indivíduos no decorrer de sua vida.

Presente nos três autores que dão suporte a esta investigação, o conceito de emancipação ou autonomia intelectual, ganha vários contornos, aplicações, posicionamentos políticos. No entanto há uma coisa em comum a todos eles que é a luta pela não submissão do pensamento humano a tutela de outrem, ou a heteronomia. Devido os diferentes contextos históricos e tradições filosóficas distintas, cada pensamento está situando em um determinado período da história e cada um tece suas contribuições particulares ao seu modo, ou seja, há peculiaridades idiossincráticas relevantes em cada autor, mas isso não faz dele melhor ou pior. Em nossa visão estas diferenças aumentam as possibilidades de atuação na educação, diversificando qualitativamente e quantitativamente o nosso aparato filosófico.

Immanuel Kant é o primeiro a ser investigado em nosso estudo, relevante por tratar diretamente das questões voltadas ao esclarecimento ou autonomia intelectual. Para alguns críticos o pensamento kantiano seria inaplicável ou dificilmente teria êxito. No entanto, Kant afirma que estamos num processo de esclarecimento e que não somos uma época esclarecida. Kant não afirma que fará uma revolução no pensamento humano, mas é inegável a sua contribuição para o exercício filosófico de potencialização da emancipação no ensino de Filosofia. Portanto: “O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz. Note-se que ele só pode receber tal educação de outros homens, os quais a receberam igualmente de outros” (KANT,1999, p. 15).

Seria até anacrônico julgar a obra de Kant tomando como base os principais fatores causadores da heteronomia na atualidade, pois a obra de Kant é anterior. Percebemos em seu pensamento a influência do Iluminismo que se expandia na Europa, concomitante aos ideais progressistas e de civismo defendidos por Kant e vividos pela sua geração. Contudo Theodor Adorno, também defensor da emancipação intelectual, se debruça sobre outras problemáticas vigentes em sua época. Para Adorno, a razão instrumental combinada a outros fatores pertinentes à crise vivida na Alemanha culminou no surgimento da barbárie.

Ambos desejam a saída dos homens da condição de subordinação intelectual, Adorno buscando desenvolver a postura crítica-reflexiva, vigilante dos discursos heterônomos promotores da barbárie. Rancière busca desenvolver a igualdade das inteligências, como meio

de romper com a retórica defensora da desigualdade das inteligências que legitimam a manutenção da hierarquização. Com esta postura ele finda a distinção entre os tidos como superiores e capazes de governar e os menos capazes subordinados.

Por caminhos distintos, todos chegam ao conceito de emancipação e em um fator os três se mostram concordantes. Embora Kant fosse defensor do progresso, da ordem e da racionalidade a serviço do Estado, ele reconhece que a liberdade é um elemento essencial para o alcance da autonomia. A razão privada e todos os desdobramentos de seu uso tendem a exigir do indivíduo uma supressão de sua liberdade individual em nome do coletivo, do ponto de vista de Kant, isto é aceitável, já que podemos livremente exercer o uso público da razão. Estando fora de nossas atribuições sociais ou empregatícias teríamos todo direito de nos expressarmos livremente.

Já na visão de Adorno e Rancière, a imposição heterônoma que o Estado pratica para a sua manutenção poria em risco o processo de emancipação, pois o Estado necessita da existência de mecanismos que mantenham seu funcionamento. Obstante ao movimento de emancipação intelectual, que tende a buscar pelo individual em detrimento ao coletivo, Adorno cita em debate que a emancipação é subversiva, notamos que um indivíduo crítico questiona os mecanismos que regulam a vida em sociedade e suas investidas heterônomas, tais posicionamentos poria o Estado em fragilidade.

De um lado Adorno estimula a formação do indivíduo como precedente do desenvolvimento de especificidades necessárias para a emancipação, como o pensamento crítico, a reflexão, o confronto de verdades naturalizadas e valores socialmente construídos. Pois estes valores e ideologias podem ser reminiscentes de pensamentos e posturas que tendam a barbárie. Cabe ao indivíduo a capacidade de desenvolver seus próprios valores e crenças, apoiando-se na história e em sua realidade para não recorrer aos erros.

Rancière atribui à subjetividade a capacidade de se reconhecer como capaz e igual às demais inteligências, com o fim de quebrar com os discursos de desigualdade, da superioridade de uns em detrimento aos demais, do governo dos eleitos, de uma supremacia aristocrata falsamente construída, sob um discurso de desigualdade das inteligências. É por isso que tanto para Adorno quando para Rancière, o processo de emancipação não se faz em larga escala, não se atinge um objetivo singular num modelo massificado de educação e sociedade. Não esperamos emancipar todos os estudantes. No tocante a esta problematização o professor Luciano da Silva afirma que:

O aprendizado em filosofia demanda aprender a esperar. Dessa forma, o ensino da filosofia é possível, porque a filosofia é sempre uma busca, sempre um aprendizado

que se dá através do exercício do filosofar. Todo esse processo revela o vir-a-ser da educação emancipatória, de que falam Kant, Adorno e Freire (SILVA, 2017, p. 113).

É, portanto, um processo individual, contínuo e lento a que cada sujeito se submete. Apesar dos desafios aqui apontados, vemos com possível a atitude de potencializar, de instigar os alunos a essa busca. Provocando-os, despertando através das mais diversas abordagens, a fundamental necessidade deles pensarem por eles mesmos. Mostrando de modo filosófico e historicamente os malefícios de assentir irrefletidamente a todo e qualquer pensamento e ação que lhes são ofertados. Semelhante ao defendido por nós, a filósofa Renata Pereira Lima Aspís, no artigo intitulado: *O Professor de Filosofia: O ensino de Filosofia no Ensino Médio como Experiência Filosófica*, explica a importância do ensinar a aluno a pensar por si mesmo:

Pensamos que o justo seria educar, hoje, para que o aluno seja *outro* e não um mesmo, um mesmo que qualquer modelo, ou seja, que ele seja *ele*. O justo é educar para oferecer condições para o educando conquistar pensamento autônomo. O pensamento que conhece suas razões, que escolhe seus critérios, que é responsável, consciente de seus procedimentos consequências e aberto a se corrigir. Pensamento criativo, capaz de rir de si mesmo, buscador de compreensão, sempre atento ao seu tamanho justo (ASPIS, 2004, p. 309).

Assim pensamos o conceito de emancipação intelectual inserido ao ensino de base, potencializando os jovens a quiçá se tornarem autônomos, conscientes de suas escolhas frente à realidade, nas palavras de Rancière emancipados. Debruçamo-nos em um estudo relevante, embasados em três grandes pensadores que tanto repercutem no pensamento da humanidade até os dias atuais. Do mesmo modo, unimos ao arcabouço teórico um problema basilar existente na educação e na sociedade. Evidenciado inclusive nos documentos que regulam a educação nacional, portanto desejamos contribuir com a educação e o ensino de filosofia, através do ensino filosófico como potencialização da emancipação.

3 DA TEORIA À PRÁTICA: REFLETINDO SOBRE A SALA DE AULA EM PROL DE UMA METODOLOGIA AJUSTADA AS ESPECIFICIDADES

3.1 REFLETINDO ACERCA DAS VIVÊNCIAS DA SALA DE AULA

Desenvolvida a investigação do conceito emancipação. Daremos continuidade no intuito de direcioná-lo a prática, baseando-nos nas vivências oriundas da sala de aula, unidas ao referencial metodológico e de filosofia e ensino de filosofia, objetivando a constituição de um produto, em outras palavras, um objeto deste estudo. Nosso produto será materializado numa sequência didática, apoiada na inserção da linguagem do cinema como facilitador do filosofar. No entanto, para tal, faremos uma investigação e problematização acerca da sala de aula, da inserção do cinema no ensino de filosofia e da construção dos meios de executar todas estas ações, a sequência didática.

Este exercício filosófico baseia-se nas inúmeras experiências advindas da prática docente, em específico, no ensino de filosofia. Reconhecemos que em muitas ocasiões o objetivo tão almejado de desenvolver uma aula com grande nível de aproveitamento, ou seja, aprendizado às vezes torna-se algo ideal e distante da realidade. Muitas vezes, por ter uma fé vã de que todos os métodos ensinados na academia serão fielmente reproduzidos no ensino de base.

Observamos o uso ininterrupto do livro didático, como se nele tivesse todos os conteúdos e metodologias necessárias. O que vivemos em cada sala de aula é único, não se repete nem mesmo da turma “A” para a turma “B”. Ensinar filosofia não é apenas reproduzir técnicas, demanda de preparo, estudo, reflexão acerca das práticas. “Um curso de filosofia que não afeta os estudantes não vale de nada. Pois a filosofia diz respeito a, além de um modo de pensar, um modo de sentir e ainda a um modo de agir” (ASPIS, 2017, p. 73). É no sentido das afirmações de Renata Aspís, que buscamos fazer da aula de filosofia um momento de prática filosófica.

O rigorismo próprio da academia tende a condicionar os estudantes da graduação a reconhecer como o único modo de lidar com o pensamento filosófico e o ensino de filosofia. Ocorre um preciosismo, que levado ao extremo pode ocasionar um distanciamento entre a filosofia e o aprendizado dos estudantes, seja pelo rigor com termos e palavras, que ao entendimento de alguns filósofos o não uso destas empobreceria a filosofia. Outro aspecto comum é o medo de contextualizar a filosofia com a realidade dos estudantes, tratando a filosofia como um conhecimento fechado em si mesmo, que não cabe a necessidade de dialogar com outros campos do conhecimento, a exemplo de questões atuais ou mesmo temas

transversais. O professor e filósofo Luciano da Silva no artigo, *Ensino e Aprendizagem em Filosofia: Uma Proposta Emancipatória*, defende a afirmação de que:

Da concepção de emancipação que perpassa os pensamentos de Kant, Adorno e Freire, é possível pensar a filosofia como uma atividade, um processo, e não apenas como um produto de sistemas e conceitos produzidos pelos filósofos ao longo da história e que agora deve ser transmitido aos alunos como uma doutrina (SILVA, 2017, p. 112).

Do mesmo modo, o fetichismo de alguns professores é limitante, no que toca o desenvolvimento do aprendizado em sala. Há uma falsa ideia de que a filosofia deve ser mantida em um pedestal e que seus conhecimentos milenares são reservados para um pequeno grupo apto a estudá-la, por conseguinte compreendê-la. No entanto, esta visão diletante de alguns professores é arbitrária, uma vez que o objetivo do professor, sobretudo no ensino de base é desenvolver meios de tornar o ensino acessível e aprazível para os estudantes. O filósofo Jacques Rancière afirmava de modo categórico que não há conhecimento que não seja passivo de ser compreendido, que não existe verdade por trás das verdades, que dependa exclusivamente de um professor para transpor tais saberes, ou seja, o professor explicador. Nas palavras de Rancière:

Não há dois tipos de espíritos. Há desigualdade nas manifestações da inteligência, segundo a energia mais ou menos grande que a vontade comunica à inteligência para descobrir e combinar relações novas, mas não há hierarquia de capacidade intelectual. É a tomada de consciência dessa igualdade de natureza que se chama emancipação, e que abre o caminho para toda aventura no país do saber (RANCIÈRE, 2007, p. 35).

O processo de aprender depende diretamente da vontade do estudante, nas palavras de Rancière: “a vontade comunica a inteligência”, assim o aluno se propõe a aprender, no entanto, é preciso que os professores também colaborem no estímulo a essa vontade. É necessário reconhecer, seja pela autoavaliação ou pelos sinais que os estudantes comumente costumam expressar, como o desinteresse, a desatenção, dentre outros. É possível idealizar uma boa prática docente e ao mesmo tempo ser capaz de aplicá-la?

Infelizmente as vivências mostram que não há uma receita pronta e acabada, seja porque o ato de ensinar é algo singular, lamentavelmente não se submete a formulas que pretendam a unanimidade. O que surte bom resultado em uma sala muitas vezes ocorre com insucesso na sala vizinha. Não há como criar o método cristalizado e imprimir-lo em todas as salas de aula, o que podemos fazer é criar meios e executar nossas ações reconhecendo a possibilidade de no decorrer delas haver resistências, entraves e equívocos, por isso o ensino

de filosofia, assim com a inserção de práticas demanda a constante reflexão e adequação a cada realidade. O autor Silvio Gallo traz uma contribuição para nossa problematização afirmando que:

Além disso, a defesa da elaboração de um método pressupõe a crença na possibilidade de planejar o que vai acontecer no processo de aprendizagem, crença que não compartilhamos. Para nós, um ensino de filosofia para jovens tem como objetivo proporcionar aos alunos ocasiões de experiência filosófica, e encontra possibilidade de ser quando experimentamos o ensino da criação de conceitos filosóficos por meio do ensino do filosofar, que é filosofia (ASPIS e GALLO, 2009, p. 18).

Inúmeros estudiosos e filósofos da educação chegam a compreensões similares ao afirmarem que o ato de aprender é de todo uma ação interessada, ou seja, se o indivíduo não se relaciona ou sequer pretende obter tal conhecimento, não será uma aula pirotécnica ou ultra-inovadora que irá convencê-lo do contrário. O filósofo e pesquisador da educação Silvio Gallo defende igualmente a perspectiva de que o ato de aprender demanda voluntariedade: “O aprendizado é uma relação com os signos, uma espécie de perda de tempo, à deriva, diferente de um objetivo de assimilação de conteúdo. Aprendemos quando algo nos chama a atenção, nos desperta o desejo, nos captura e entramos em sua rede de sentidos” (GALLO, 2013, p. 87). É possível cativar, instigar, atrair os estudantes para a filosofia. Um dos modos tangíveis de alcançar este objetivo é tornando a filosofia um saber familiar aos estudantes.

Dentre as prováveis maneiras, podemos elencar o desenvolvimento da habilidade de dialogar não somente com a atualidade, mas com as circunstâncias que constituem a realidade do alunado. Para isso, é necessário que haja um exercício constante de sensibilização do professor. Isso não quer dizer que haverá uma defasagem no que concerne à qualidade do ensino de filosofia, pelo contrário, mostra-se um desafio ainda maior tornar uma tradição milenar em algo próximo e presente na vida dos estudantes.

É preciso olhar para fora dos muros da escola, mesmo com tantas atribuições e atribuições a que o professor está submetido. Não há como entender factualmente os estudantes se não fazemos esta troca. É infrutífero trabalhar, por mais importantes e abrangentes que sejam temas como ética, direitos civis, tolerância entre outros, se os abordamos de modo deslocado da realidade que circunda a comunidade escolar.

Se as questões não afetam os estudantes, estes temas filosóficos passam a ser meros conhecimentos ilustrativos, mais uma obrigação curricular, ao passo que, o aluno, que costumamos reconhecer como disperso, alheio, poderia contribuir sensivelmente para o desenvolvimento e problematização do tema, caso ele fosse instigado ou afetado da forma

correta. Num paralelo com o pensamento de Rancière na obra *O Mestre Ignorante*, vemos que o necessário para o efetivo aprendizado é o domínio de língua, a construção de uma linguagem em comum, que possibilite o aprendizado dos estudantes, uma vez que todos são igualmente capazes de aprender por si mesmos. Rancière justifica a importância da linguagem:

A idealidade material da língua refuta qualquer oposição entre raça de ouro e raça de ferro, qualquer hierarquia – ainda que invertida entre os homens votados ao trabalho manual e os homens destinados ao exercício do pensamento. Qualquer obra da língua se compreende e se executa da mesma maneira. É por isso que o ignorante *pode, assim que se conheceu a si mesmo, verificar a pesquisa de seu filho no livro que não consegue ler: mesmo não conhecendo as matérias que o filho estuda, se este lhe diz como está fazendo, saberá reconhecer se está fazendo, ou não, obra de pesquisador* (RANCIÈRE, 2007, p. 48).

Todo estudante tem algo a dizer, alguns mais tímidos que outros, mais introspectivos, mas se criamos uma “língua comum” todos se sentem aptos a dizer algo. Isto não é exclusividade dos estudantes do ensino de base. Na universidade por muitas vezes vemos professores que, por longa experiência, longo currículo ou outro motivo qualquer, costumam tolher os alunos, os constringendo por meros equívocos que tendem a silenciar para o resto da graduação, ao invés de serem discutidos e corrigidos. O exercício de errar, reconhecer o erro e buscar o acerto está presente na educação desde os primórdios. Sócrates o chamava de maiêutica, a ela dava total importância pedagógica, uma vez que o interrogado por Sócrates percebia seu equívoco, após tal constatação só lhe restava reconhecer o erro e buscar a resposta correta.

Lamentavelmente nem sempre podemos usar alguns de nossos mestres como referência, e ainda pior, por vezes reproduzimos as mesmas práticas que outrora condenávamos, constringendo os estudantes ao invés de traçar um itinerário filosófico entre a saída do equívoco para a busca pelo conhecimento. Se um estudante abre mão de sua timidez e simplesmente ergue sua voz indagando o tema em discussão, é sinal de que ele de algum modo está sendo afetado pelo conhecimento, em especial pelo tema ou problema em pauta. Portanto, em alguns casos sabotamos nossas práticas, mais uma vez, por não nos sensibilizarmos e não construirmos uma empatia, nos tornamos negligentes e não refletimos acerca de nossas posturas metodológicas.

É comum ao iniciarmos o ano letivo e nos depararmos com novas turmas, perguntarmos: “o que viram anteriormente em filosofia?”, “como era o perfil do seu professor anterior?”. Buscamos com estas perguntas ter uma noção, por mais superficial que venha a

ser, dos conteúdos, temas, problemas e abordagens que o professor anterior fazia. A resposta infelizmente em muitos casos já é de nosso conhecimento, os alunos costumam responder afirmando que não gostavam ou tinham dificuldade, porque o professor não possuía formação em filosofia, ou seja, ministrava a disciplina meramente pela obrigação de cumprir com as horas aulas previstas em contrato.

Embora defendamos que é importante a existência de ideais e objetivos por trás do ensino, assim como as que perpassam este estudo, há casos em que a visão ideológica do professor fere a dos alunos, interferindo no processo de ensino aprendido. O mais recorrente é identificar professores com posicionamentos bastante definidos no tocante a religião, a orientação sexual e político. O dever do professor é desenvolver nos estudantes as condições necessárias deles mesmos criarem suas visões de mundo, seja no âmbito religioso, sexual, ético ou político. Não é correto o professor assumir o papel de doutrinador, ao passo que isto chega a ser uma discrepância com a filosofia que em toda sua tradição lutou contra o dogmatismo. Lamentavelmente corremos o risco de nos tornarmos dogmáticos, seja por ideologias político-partidárias, de gênero, convicções religiosas ou ateístas.

Os estudantes tendem a perceber estas posturas como impositivas, e algo tão importante que é a afetação causada pela filosofia acaba sendo uma afetação negativa, a ponto de alguns estudantes desenvolverem repulsa pela disciplina. Embora estes problemas não sejam culpa da filosofia, mas sim de uma minoria de professores, tais situações afetam a disciplina e criam empecilhos para o aprendizado da filosofia.

Por isso devemos sempre nos interrogar questionado o que estamos desenvolvendo em sala? Como minhas falas impactam nos estudantes? Eu respeitei a diversidade existente em minha sala de aula? Pensando nestas questões reconhecemos que é preciso analisar e criar meios para inserir-se na realidade estudantil, buscando a constante adequação das atitudes em sala.

3.2 OS MEIOS POSSÍVEIS PARA A INSERÇÃO DO PROFESSOR NA REALIDADE ESTUDANTIL

É comum haver resistência de ambas as partes no que diz respeito à consolidação de posturas que preconizem a ambientação e aproximação da realidade do professor com as inúmeras realidades encontradas no universo estudantil. Quando falamos em escola pública, a diversidade tende a aumentar ainda mais, seja por fatores religiosos, socioeconômicos, de ordem familiar, de orientação sexual, culturais, comportamentais entre outros. Para Alejandro

Cerletti: “Isso remonta a postura do professor de filosofia sobre “o que é ensinar filosofia?” E nesse sentido, levando em consideração a diversidade e os vários públicos que temos [...] “devemos redefinir o que significa ensiná-la” (CERLETTI, 2009, p. 12).

Nem sempre os professores possuem a habilidade de adentrar no íntimo dos estudantes através de diálogos e orientações. Alguns professores são tão introspectivos quanto a maior parte dos alunos, de certo modo há uma reserva quanto a ser taxado como invasivo, intruso, pois alguns estudantes são bem armados no que diz respeito a expor seu íntimo para uma pessoa que ele não considere próxima.

Em detrimento a todos estes aspectos antes citados, existem meios com os quais um professor pode dar início a este movimento de aproximação sem se fazer parecer invasivo. Dentre elas podemos apontar algumas posturas que tem sortido efeitos positivos no que diz respeito à inserção e sensibilização com a realidade estudantil. Um deles são as pesquisas como o questionário socioeconômico ou pesquisas de satisfação e qualidade. Há como isentá-los do sentimento de exposição, abrindo mão de seus dados pessoais, como a exigência de assinar o nome na pesquisa diagnóstica. A liberdade de se manterem anônimos dá aos estudantes o conforto de se expressarem livremente sem a ressalva de que serão julgados ou expostos.

Quando somos abertos a críticas e sugestões, elas nos levam a melhoria direta da prática docente. Ao indagar os estudantes sem a necessidade da menção de seus nomes eles costumam apontar os fatores que tanto limitam nossa evolução, dessa maneira facilitando o ajustamento das condutas metodológicas. Outro modo também eficaz é a produção textual de temas diversos, ao exporem suas ideias eles tendem a expor também um pouco de suas perspectivas, vivências, crenças e valores. O que queremos apontar com isto, é que embora esse processo normalmente seja lento, cabe ao professor tomar a iniciativa de quebrar estes muros e mostrar-se igualmente aberto aos estudantes. Trata-se de uma troca recíproca que só tende a favorecer o ensino, através de novas posturas metodológicas, e adequações das já existentes, correções entre outros.

3.3 A INSERÇÃO DO CINEMA COMO FACILITADOR DA COMPREENSÃO E DO EXERCÍCIO FILOSÓFICO

Quando adentramos no ambiente escolar e começamos a perceber e entender os valores, hábitos e comportamentos desta geração que está cursando o ensino de base, logo percebemos as transformações relacionadas ao uso de tecnologias, em especial voltadas às

plataformas digitais como *websites*, enciclopédias virtuais, plataformas de vídeo, *podcasts*, bibliotecas virtuais, plataformas educacionais entre outros. Vivemos numa época que urge por instantaneidade, que a velocidade com que as informações são propagadas molda o caráter comportamental dos estudantes. Em virtude de tais constatações, se justificam a construção de meios alternativos e não substitutivos que contornem as dificuldades percebidas pelos professores em sala.

Não descartamos a importância que a linguagem escrita possui, até por que é uma das competências mais importantes a serem desenvolvidas no ensino de base. Além do mais, embora a filosofia tenha nascido na oralidade entre os primeiros filósofos, a escrita teve um papel imprescindível no decorrer dos séculos como a principal ferramenta de propagação e manutenção destes ricos e vastos conhecimentos. Sem a escrita, grande parte do acervo que hoje é patrimônio da humanidade não teria sido preservado.

No entanto o cinema, ou outra linguagem qualquer pretendida, não tem por pretensão subsumir a importância da linguagem escrita no âmbito educacional ou sequer na filosofia. O que nós ambicionamos é que a inserção de novas linguagens tenha o poder de tornar o ensino da filosofia mais convidativo e prazeroso, que os jovens se sintam estimulados ao aprendizado. Como falávamos anteriormente, nas palavras de Rancière, é preciso construir com os estudantes uma língua em comum:

Mas nada justifica que se veja nisso um obstáculo para a comunicação. Somente os preguiçosos tremariam frente à ideia desse arbitrário, vendo-o como o túmulo da razão. Ao contrário, é porque não há código dado pela divindade, língua da língua, que a inteligência humana emprega toda a sua arte em se fazer entender e em entender o que a inteligência vizinha lhe significa (RANCIÈRE, 2007, p. 71).

Reconhecemos a importância do estímulo à leitura, e nossos esforços comungam num mesmo objetivo que consiste em valorizar e melhor adequar o ensino de filosofia no ensino de base, visando à melhoria do aprendizado e o interesse dos estudantes por este campo do saber, assim como inseri-los no mundo da leitura. É comum ler pesquisas e estudos sobre o acesso e o hábito da leitura em comparação com determinados povos e países. Quando nos referimos ao Brasil os estudos apontam que lemos pouco, que uma pequena porcentagem da população exercita o hábito da leitura.

De acordo com os últimos estudos realizados em 2017 de senso populacional, desenvolvimento econômico e educacional, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontou que a média de leitura do brasileiro é de 2,43 livros por ano e que 30% da população nunca leu ou comprou um livro. De acordo com uma pesquisa feita pelo Centro

Nacional do Livro, os franceses leem em torno de 21 livros por ano, ao passo que 88% da população se declarou ler regularmente.

É perceptível a discrepância numérica entre o Brasil e a França, no entanto os números brasileiros já estiveram inferiores à média atual. Em 2009, a média era de um livro ao ano, embora o crescimento não se equipare a padrões internacionais, sobretudo europeus, o constante incentivo à educação e à leitura tem surtido efeito, que será observado nas futuras gerações.

Em confluência com o incentivo à leitura, o universo do cinema e das séries tem atraído o público jovem à inserção no mundo da leitura. Embora ainda haja uma grande diferença entre o interesse e o incentivo da leitura, especialmente na educação pública e a privada. É notável o crescimento de estudantes cujo interesse pela leitura tem aumentado. Conversando com os estudantes, os observando com livros que não os didáticos sobre suas mesas ou mesmo ao vê-los lendo na biblioteca da escola, há a clara percepção de que até mesmo nós professores temos tendências de generalizar negativamente que os alunos, em especial os da rede pública, não possuem o hábito de leitura.

Percebemos o quanto equivocado é tecer tais afirmações, embora generalizar tenha se mostrado temerário em uma coisa podemos ser uníssonos, que grande maioria dos jovens usa computadores e *smartphones*. Do mesmo modo, esta grande maioria tem acesso a informações em tempo real por estarem conectados à rede mundial de computadores.

Educadores mais conservadores veem com maus olhos a inserção destas tecnologias nos meios educacionais, temem o déficit de atenção, o empobrecimento da escrita etc. Porém estes “inimigos eminentes” podem se tornar aliados, seja como ferramenta de pesquisa, cooperação na resolução de atividades e problemas, leituras de textos que lamentavelmente não há como dispor deles, seja na biblioteca ou mesmo no que diz respeito à falta de recursos básicos como folhas A4 ou impressoras, que são escassos na rede pública de ensino.

De modo planejado e oportuno, as tecnologias e a filosofia podem vir a se tornar fortes aliadas no ensino, eliminando distâncias, limitações estruturais, econômicas e sociais. Se a filosofia é vista como a “mãe do conhecimento”, esta senhora com milhares de anos se manteve contemporânea por se reinventar e se adaptar às mudanças no decorrer de milênios de sua existência.

Sem perder sua essência, se manteve forte, atuante e fundamental para a formação do ser humano do ponto de vista formativo e existencial. Por que as metodologias de ensino não podem ter a mesma flexibilidade que a filosofia? É preciso analisar as circunstâncias de hoje para propor um ensino para hoje, não há como esperar alcançar uma expressiva eficácia

ensinando com moldes medievais crianças que distam mais de seis séculos. Kenia Cox apresenta ideias similares em seu livro *Informática na Educação*. Ela ressalta a importância do domínio destas tecnologias e afirma a necessidade da formação dos professores para o uso de tais recursos:

O uso de máquinas de processamento na educação implica inúmeros requisitos: dispêndio econômico para a aquisição dos equipamentos e programas assim como para montagem dos laboratórios; capacitação dos professores para o manuseio das máquinas; elaboração de estratégia para utilização dos recursos disponibilizados: dentre outros (COX, 2008, p. 54).

Reconhecemos que o acesso continuado dos jovens a estas plataformas mudou a forma como se relacionam com o conhecimento. Embora o uso excessivo das tecnologias tenda a causar problemas de ordens comportamentais e educacionais como déficit de atenção, síndrome do pensamento acelerado e até mesmo empobrecimento da escrita devido o hábito de abreviar a escrita, em prol da agilidade, ou mesmo por gírias e uso coloquial da linguagem.

O advento da internet com os seus inúmeros aplicativos e ferramentas dinamizaram e democratizaram o acesso à informação. Atualmente é possível obter livros gratuitos nas redes, pesquisar qualquer tema, ter acesso a qualquer evento em tempo real, ver filmes em plataformas gratuitas ou com baixo custo. Do ponto de vista pedagógico, são inúmeras as vantagens, quando estas ferramentas são bem exploradas, de acordo com Cox:

Ao assumir a postura cotidiana crítica questionadora, próprio do pesquisador, o professor infalivelmente percebe-se capaz de criar e recriar continuamente e, possivelmente, capacita-se para intervir no processo de inserção dos computadores em sala de aula como sujeito competente e criador. Então, é possível que se liberte da ilusão das verdades absolutas e do engessamento da cópia e da reprodução (COX, 2008, p. 111).

Num constante esforço de adentrar na realidade dos estudantes, e assim se inserir efetivamente com um ensino de filosofia, que dialogue e estreite as distancias que separam uma prática mal sucedida de uma bem sucedida. Dentre os mais diversos recursos tecnológicos e midiáticos, elegemos o cinema como um colaborador e facilitador do aprendizado da disciplina de filosofia. É fato que o cinema possui uma linguagem própria e que seu uso irrestrito não se constitui como uma aula de filosofia ou mesmo um exercício filosófico.

Entretanto, há a possibilidade de usar o cinema como ferramenta metodológica e, por que não, promotora de uma reflexão filosófica. O filósofo argentino Julio Cabrera, criador da obra *O Cinema Pensa: Uma introdução à Filosofia através dos Filmes*, defende o princípio

de que o cinema pode ter um papel importante no aprendizado e no exercício crítico filosófico.

Segundo o autor, não é que o cinema possa substituir a linguagem escrita própria da filosofia, mas ele é capaz de, através de sua linguagem que consiste na transição de imagens, causar a reflexão, o estranhamento, a problematização entre outros, por meio da sensibilização. O espectador tende a imergir no universo da trama e de modo empático vivenciar as questões problematizadas. Como anteriormente afirmávamos, o aprendizado é uma ação interessada, ou seja, movida por relações de afecção e atração pelo conhecimento em questão. Deste modo nossa postura metodológica coaduna com o pensamento defendido por Cabrera.

Cabrera apresenta o conceito *logopático* como o responsável por tornar possível que o cinema desenvolva para além do entretenimento o pensar de modo filosófico. Cabrera afirma que: “À primeira vista, pode ser assustador falar do cinema como de uma forma de pensamento, assim como assustou o leitor de Heidegger inteirar-se de que ‘a poesia pensa’” (CABRERA, 2006, p. 8.).

Dentre os filósofos *logopáticos*, ou seja, que buscaram através de sua filosofia quebrar com o rigor lógico da linguagem e ofereceram outros meios de se chegar à compreensão filosófica, por vias como a sensibilização, o filósofo Martin Heidegger foi um dos pioneiros a desenvolver um modo próprio de escrita cuja abordagem conceitual podia ser vivenciada radicalmente, pois a estilística da escrita junto ao modo como tais pensamentos filosóficos eram desenvolvidos extrapolavam a filosofia da lógica linguística inerente à tradição clássica.

De acordo com Cabrera existiriam filósofos que por essência podem ser considerados *páticos* e outros que se definem em sua atitude filosófica como lógicos ou apáticos. O termo *pático* deriva do termo *pathos* originado do grego que significa sentimento, ou o ato de sentir. Sendo assim, buscamos ofertar aos estudantes uma metodologia que os permita de se interessar, de vivenciar a filosofia.

Em oposição à filosofia *pática*, temos os filósofos tidos como lógicos ou *apáticos*, ou seja, em suas respectivas filosofias inexistente a presença do elemento sensibilizante, o rigor lógico é priorizado em detrimento a experiência imagética e estética presente nos filósofos reconhecidos como *páticos*, bem como no cinema. Como aponta Cabrera:

Pensadores eminentemente lógicos (sem o elemento pático, ou pensadores apáticos, como poderíamos chamar) foram, quase com certeza, Aristóteles, São Tomás, Bacon, Descartes, Locke, Hume, Kant e Wittgenstein, deixando de lado casos mais controversos (como Platão e Santo Agostinho). Quem conhece bem aqueles filósofos talvez esteja aqui a ponto de protestar. Não quero dizer que estes

pensadores não formularam o problema do impacto da sensibilidade e da emoção na razão filosófica, nem que não tematizaram o componente pático do pensamento, nem que não se referiram a ele. De fato, Aristóteles se referiu às paixões, São Tomás falou de sentimentos místicos, Descartes escreveu um tratado sobre as paixões da alma, Hume formulou uma moral do sentimento e Wittgenstein se referiu ao valor relacionado à vontade humana. Mas Schopenhauer, Nietzsche, Kierkegaard, Heidegger etc., isto é, os filósofos ditos “páticos” (ou “cinematográficos”) foram muito mais longe: *não se limitaram a tematizar o componente afetivo, mas o incluíram na racionalidade como um elemento essencial de acesso ao mundo. O pathos deixou de ser um “objeto” de estudo, a que se pode aludir exteriormente, para se transformar em uma forma de encaminhamento* (CABRERA, 2006, p. 7).

Embora alguns professores mais conservadores temam que a aula se torne uma sessão de cinema, não é propriamente o objetivo a que nos prestamos. Desde que as intervenções obedçam a um planejamento prévio balizado em um referencial teórico e metodológico sólido a probabilidade de sucesso é plausível. Costumeiramente a inserção de filmes em aula tende a surtir como mera função ilustrativa, para alguns professores chega a ser visto de modo negativo, pois alguns professores usam o recurso com meio de esgotar o tempo da aula.

Em nossa concepção, o cinema possibilita bem mais que o ato de ilustrar um conhecimento ou de oferecer aos estudantes uma aula fora do tradicional, reconhecemos a linguagem do cinema como capaz de aproximar os estudantes da possibilidade de vivenciar radicalmente um conceito ou problema filosófico, sem abrir mão dos elementos que fundamentam a filosofia como a articulação racional. Neste sentido, Cabrera afirma que: “O emocional não desaloja o racional: redefine-o” (CABRERA, 2006, p. 8).

A diferença entre a linguagem escrita tradicionalmente usada pela filosofia e a linguagem do cinema não desqualifica o itinerário filosófico também alcançado por uma obra cinematográfica. Embora haja diferenças notáveis segundo Cabrera, o cinema pode ser igualmente filosófico: “Direi que o cinema, visto filosoficamente, é a construção do que chamarei *conceitos-imagem*, um tipo de “conceito visual” estruturalmente diferente dos conceitos tradicionais utilizados pela filosofia escrita, a que chamarei aqui de *conceitos-ideia*” CABRERA, 2006, p.10).

Para tornar sólidas as propostas, é preciso nos respaldar em referenciais teóricos, em metodologias e no prévio conhecimento do conceito a ser explorado na obra cinematográfica. Nem sempre é preciso apresentar um filme na íntegra, é possível exibir um determinado trecho que aborde ou problematize o tema em questão identificado pelo professor. Desde que se faça um planejamento prévio, a exibição cinematográfica não tende a ser concebida como um simples ato de assistir um filme e entreter-se. Ela ganha o sentido de uma provocação filosófica, de uma problematização, meios imprescindíveis para o filosofar no ensino de base.

3.4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO FERRAMENTA PARA O FILOSOFAR

Nossos estudos a respeito da admissibilidade do cinema como ferramenta filosófica nos fazem lançar mão da filosofia considerada como apática, ou seja, que prioriza a linguagem lógica. Entretanto o que esperamos com isto é a adequação das metodologias de ensino aos estudantes. O que nos dá sustentabilidade de prosseguirmos com estas pretensões é a factível possibilidade de tornar a filosofia mais convidativa para os estudantes do ensino médio. Não se trata de desqualificar ou descartar o uso da lógica linguística presente em toda tradição filosófica.

O que aspiramos é tornar o ensino de filosofia na escola uma disciplina capaz de ser compreendida, por conseguinte vivenciada e aplicada por todos os estudantes e não um saber tido como um saber para poucos. Almejamos fazer de nossas aulas um momento de exercício filosófico de interação, de correlação com a realidade, com os problemas da atualidade, com as inquietações que todos nós seres humanos temos.

Como afirmava Immanuel Kant “não se ensina filosofia, ensina-se a filosofar”. Não podemos exigir deles nos exercícios avaliativos o que não desenvolvemos em sala. Assim, reconhecemos a necessidade de rever as avaliações. Será que as aplicamos com o objetivo de avaliar a filosofia ou o exercício do filosofar? Kant demarca esta diferença entre aprender a filosofia e aprender a filosofar afirmando que:

Como é que se poderia, a rigor, aprender filosofia? Todo pensador filosófico constrói, por assim dizer, sua própria obra sobre os destroços de uma obra alheia; mas jamais se erigiu uma que tenha sido estável em todas as suas partes. Não se pode aprender Filosofia já pela simples razão que ela ainda não está dada. E mesmo na suposição de que realmente existisse uma, ninguém que a aprendesse poderia se dizer filósofo; pois o conhecimento que seria dela seria sempre um conhecimento tão somente histórico subjetivo (KANT, 1992, p. 42).

Não devemos esperar de nossas avaliações respostas oriundas de filósofos. Um dos grandes problemas percebidos por nós professores é que as avaliações às vezes deixam a desejar. As respostas não alcançam o que esperamos e assim atribuímos diretamente aos estudantes a incapacidade de argumentar, de desencadear logicamente seus pensamentos, de não saberem correlacionar com a realidade, de não se apropriarem do conceito e se limitarem a cópia.

Porém pergunto: será que, em uma aula com duração em torno de quarenta e cinco minutos, nós somos de fato capazes de fazer tudo isso? Será que o fato da maioria dos professores serem submetidos ao regime de quarenta horas semanais, sendo apenas uma em

cada turma e em muitas vezes o professor ainda exerce outro vínculo empregatício, ele tem tempo para elaborar, desenvolver práticas tão infalíveis ao ponto de atribuir culpa somente aos estudantes?

A lamentável resposta é não. Ainda precisamos ter a honestidade intelectual e profissional de que nem sempre nossas práticas estão propensas ao sucesso. Devemos igualmente reconhecer que nem todas nossas práticas estão fadadas ao fracasso, apesar disso, é preciso entender que o sucesso da aula é reconhecido quando a maioria dos estudantes interage e participa, tendem a alcançar bons índices avaliativos. Podemos usar os fracassos anteriores como ponto de partida para rever nossas posturas e assim buscar adequar-se, pois se analisarmos nossos erros eles nos servem de aprendizado, já que nenhuma prática é infalível ou passiva de insucessos.

Por isso somos favoráveis ao incentivo de elaborações mais aprofundadas das práticas docentes. A sequência didática é um meio de se obter maior sustentabilidade nas ações. É aquela saída calculada para qualquer acontecimento inesperado. Numa sequência didática propomos o tema a ser trabalhado em sala, seu referencial e as atitudes que desenvolveremos como leitura dialogada, exercícios, debates, mesas redondas, aulas de campo, e toda e qualquer intervenção que esteja em acordo com sua temática.

A sequência didática tende a consistir na elaboração prévia de todas as aulas que irão compor aquele conteúdo ou componente curricular, desde sua introdução até o exercício de verificação de aprendizado, geralmente etapa final do planejamento. Dentre os incontáveis teóricos criadores de modelos e métodos para a construção e execução da sequência didática, a metodologia que mais se adequou ao objeto de nosso estudo foi a proposta pelo autor Anthoni Zabala, em sua obra: *A Prática Educativa como ensinar*. Zabala descreve meios metodológicos de como desenvolver uma prática eficiente do que diz respeito a qualidade do aprendizado e de como mediamos e ministramos os conteúdos, conceitos e práticas.

A obra acima citada consiste em um apanhado de artigos e escritos elaborados por Zabala com o objetivo de ampliar e nortear o estudo acerca da aplicação de metodologias de ensino. Nosso maior interesse se ateve aos capítulos destinados à compreensão e desenvolvimento de uma sequência didática. A função exercida pelo sequenciamento didático é a organização e ordenação das atitudes e conteúdo que pretendemos executar dentro de um período contemplando um conteúdo ou componente curricular.

Na filosofia, sobretudo no ensino médio, precisamos determinar previamente nossas intervenções tendo em vista algumas peculiaridades como apenas uma aula por semana, o curto tempo que gira entre 40 e 50 minutos de aula, sem contar com eventos que afetam o

transcorrer das ações, a saber, feriados, paralizações, eventos escolares entre outros. Planejar é prevenir, antecipar as possíveis adversidades a que uma aula semanal está sujeita. No entanto o planejamento não soa como algo imutável. Como anteriormente falávamos ensinar exige adaptabilidade, é preciso reconhecer equívocos ou mesmo atitudes que não correram como esperávamos.

Sendo assim, buscamos sequenciar e organizar de modo geral as ações previstas tanto no cerne do currículo proposto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC, assim como as ações educacionais e metodológicas esperadas pelo professor. A inserção da metodologia proposta por Zabala se justifica devido ao maior nível de clareza e detalhamento. Nas palavras de Zabala: “Para que a ação educativa resulte no maior benefício possível, é necessário que as atividades de ensino/aprendizagem se ajustem ao máximo a uma sequência clara com uma ordem de atividades que siga um processo gradual” (ZABALA, 1998, p. 82). O autor divide em três modalidades as sequências didáticas. De acordo com o que se espera desenvolver adequamos a sequência a uma das três tipologias. As tipologias buscam ensinar por conceitos e princípios, ensinar por conteúdos e procedimentos e ensinar por atitude.

Divididas em três, a tipologia apresenta características que devem ser levadas em consideração no ensino. Ao ensinar conceitos e princípios há a necessidade do desenvolvimento de compreensão, de entendimento dos significados, portanto, é preciso a elaboração de atividades que promovam o processo de elaboração pessoal, em outras palavras de apropriação. O ensino com vista nos conteúdos e procedimentos é comumente praticado em disciplinas como a matemática que demanda de constante exercício para que de modo progressivo o estudante desenvolva as competências exigidas.

O ensino voltado ao desenvolvimento atitudinal está direcionado a compreensão de temas paralelos como os previstos nos eixos transversais. Dentre os três modelos citados, o atitudinal é o que melhor se enquadra em nossa postura filosófica e metodológica, pois alia a suas práticas questões como a afetividade atributo necessário para o desenvolvimento filosófico por meio da atitude filosófica logopática, bem como na atitude almejada neste estudo, a busca por emancipação por parte dos estudantes. Assim, recorreremos a Zabala para ratificar a importância da postura atitudinal no ensino da filosofia:

As características dos conteúdos atitudinais, e o fato de que o componente afetivo atue de forma determinante em sua aprendizagem, fazem com que as atividades de ensino destes conteúdos sejam muito mais complexas que as dos outros tipos de conteúdo. O caráter conceitual dos valores, as normas e as atitudes, quer dizer, o

conhecimento do que “cada um deles é e implica, pode ser aprendido mediante estratégias já descritas para os conteúdos conceituais. Agora, para que este conhecimento se transforme em referência de atuação é preciso mobilizar todos os recursos relacionados com o componente afetivo. O papel e o sentido que pode ter o valor solidariedade, ou o respeito às minorias, não se aprende apenas com o conhecimento do que cada uma destas ideias representa. As atividades de ensino necessárias têm que abarcar, junto com os campos (ZABALA, 1998, p. 83).

Seguindo o modelo sugerido pelo autor Zabala, buscamos adequar às nossas necessidades, obedecendo a critérios metodológicos pré-existentes em sua obra, convergindo ao escopo de nosso estudo, a potencialização da emancipação. Neste sentido, todas as ações aqui previstas objetivam a mesma direção. O ensino em adequação às especificidades estudantis e educacionais, a inserção de ferramentas que favoreçam a aproximação da filosofia com o ensino de base através da linguagem cinematográfica e o estímulo a emancipação intelectual dos jovens. Resguardados em um planejamento podemos alcançar os objetivos educacionais, formativos e filosóficos com maior eficácia.

No modelo de sequência didática adotado demonstramos as ações e expectativas a serem vivenciadas em sala. Compreendendo os três anos do ensino médio, investigaremos conceitos similares que se complementam e se distinguem entre eles. Abordaremos o conceito de emancipação intelectual e autonomia. Usaremos conteúdo filosófico referente aos autores Immanuel Kant, Jacques Rancière e Theodor Adorno. Ao passo que, cada ano do Ensino Médio ficará com um respectivo autor e um filme previamente selecionado para o aprofundamento e estudo das questões a serem abordadas.

Cada obra cinematográfica selecionada dialoga com o pensamento dos respectivos autores, de modo que o filme contribuirá na ampliação reflexiva dos estudantes e também funciona como meio de os estudantes vivenciarem a problemática e assim compreenderem o conceito em sua totalidade. É neste sentido a linguagem do cinema favorece a compreensão da filosofia, pois a partir da afetação ou como define Cabrera o conceito imagem tem função logopática.

Como nossa incursão não se resume a exibições cinematográficas, após a conclusão do momento *pático*, ou seja, de sensibilização e vivência filosófica é hora de avaliar a apropriação conceitual por parte dos estudantes. Aplicamos a primeira atividade, pedimos aos alunos que eles apontassem de modo breve um aspecto positivo e outro negativo do filme. Pedimos para que simplificadamente apresentassem um problema conceitual no que toca o aspecto negativo e um tema para o aspecto positivo.

Num terceiro momento, com o filme ainda fervilhando em suas memórias os estudantes tendem a se sentir estimulados a expor suas compreensões acerca do filme. Em

meio à efervescência de ideias e opiniões, é normal que os temas tendam a transbordar e sair da temática central, no entanto, há a necessidade do professor de modo sutil mostrar a eles que as discursões devem manter um determinado foco, com o devido cuidado de não desestimular a participação dos estudantes. O mais enriquecedor é perceber a apropriação conceitual se relacionando com as inúmeras vivências dos estudantes, ou seja, a sensibilização promovida pelos conceitos imagem presentes nas ficções cinematográficas.

Num quarto momento, é preciso fundamentar teoricamente todo este itinerário filosófico oferecendo aos estudantes profundidade conceitual através da leitura de fragmentos de obras filosóficas ou com a leitura do livro didático. Tal movimento faz com que os alunos percebam que, embora haja distinções entre a linguagem *prática* promovida pelo cinema e a linguagem escrita com todo seu ordenamento lógico linguístico é fundamental desenvolver a habilidade da leitura. Sabemos que o desenvolvimento da leitura além de prover aos estudantes competências esperadas no currículo escolar, também desenvolve competências próprias da filosofia como capacidade de abstração, reflexão, análise crítica entre outros.

Num quinto momento, destinamos a obtenção de uma avaliação que pudesse ser constituída de modo matéria, já que o primeiro exercício foi avaliar as falas dos estudantes de modo qualitativo. Para concluir a sequência didática pedimos que os alunos desenvolvam uma breve argumentação na linguagem escrita. Assim, proveríamos condições de avaliar o quanto eles se apropriaram dos conteúdos filosóficos e como eles poderiam expor seus pensamentos de modo filosófico.

3.5 RECURSOS METODOLÓGICOS PARA A AUTOAVALIAÇÃO: PDCA

Para que toda hipótese ganhe sustentabilidade, é preciso que ela seja submetida ao campo prático, só assim é possível atestar sua usabilidade ou não. A ideia do uso do cinema como uma linguagem que promova a compreensão filosófica passa igualmente pela aferição de sua aplicabilidade enquanto proposta metodológica.

Empenhados em lograr êxito, submetemos nossa sequência didática à sala de aula, com a finalidade de avaliar seus sucessos e insucessos no decorrer de sua aplicação nos três anos do Ensino Médio. Disposto em três sequências didáticas designadas especificamente para cada ano do Ensino Médio, descrevemos nossos objetivos atitudinais e procedimentais a serem executados no decorrer das aulas contemplando desde a problematização, execução da obra cinematográfica até as atividades de memorização e verificação de aprendizado.

A análise de nossas vivências vem a contribuir largamente com este projeto, pois ela fornece dados advindos da análise como também nos norteia com parâmetros para corrigir e assim melhorar as próximas intervenções e incursões no âmbito da filosofia. Devido a nossa escola pertencer ao modelo de Escola Cidadã Integral Técnica, as chamadas ECIT, seu modelo de gestão e de desenvolvimento de suas atividades possuem algumas distinções se comparada ao ensino regular.

O PDCA é outro importante aspecto existente nas metodologias da Escola Cidadã. Trata-se de uma metodologia de organização e gestão de processos. Suas siglas correspondem a palavras oriundas do idioma inglês “P” *Plan* ou planejar, “D” *Do*, fazer/executar, “C” *Check* ou checar/analisar e “A” *Adjust* em português Ajustar/Corrigir. O referido método foi criado na década de vinte por Walter A. Shewhart, a metodologia só veio ganhar popularidade com William Edward Deming. Em suma costumamos inserir o PDCA para gerir as práticas, metodologias e processos escolares. Nas Escolas Integrais Cidadãs esta metodologia é amplamente utilizada como vemos a seguir:

O Ciclo PDCA (Plan, Do, Check, Act) é um conceito e um instrumento destinado a apoiar o processo de melhoria contínua que considera as fases: planejar, executar, avaliar e ajustar. Constitui-se uma poderosa ferramenta para acompanhamento e detecção dos ajustes necessários ao final de uma aula, uma eletiva, um processo ou até mesmo de um período letivo. Os resultados proporcionados pela utilização do Ciclo PDCA em uma organização também contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico dos seus colaboradores. O estímulo constante em planejar, executar, avaliar e ajustar pode desencadear em cada pessoa uma melhor compreensão do(s) processo(s) de que participa, propiciando condições para o surgimento de um ambiente criativo em toda a escola (EDUCAÇÃO, 2015, p. 17).

Devido sua grande utilidade aplicamos o PDCA na sequência didática com o fim de corrigir os possíveis problemas e assim tornar a nossa proposta de metodologia de ensino o mais viável possível visando sua replicabilidade em outras temáticas ou turmas e porque não em outras escolas. O grande objetivo deste trabalho é alcançar níveis satisfatórios de qualidade ao ponto de ser replicado em outras escolas, por outros professores e assim poder compartilhar e contribuir com o ensino de filosofia.

4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: A CONSTRUÇÃO DE METODOLOGIAS PARA UM ENSINO EMANCIPATÓRIO

4.1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Nesta terceira etapa do estudo, traçamos uma linha imaginária entre o ensino e nosso objetivo. Através do ensino de filosofia empregamos a promoção de estímulos que potencializassem os estudantes a se desenvolverem em indivíduos emancipados. Pensando a educação e revendo nossas práticas. Aliado a isto buscamos nos apoiar no embasamento dos autores defensores do conceito da emancipação.

Esta metodologia se apresentou realizável na condição de sequência didática, buscando através de um roteiro bem ajustado entre intervenções pré-estabelecidas como, aulas expositivas, filmes, debates, exercícios e exames avaliativos os meios necessários para desenvolver o aprendizado, assim como o filosofar, expressado no decorrer deste itinerário pedagógico e filosófico destinado a potencializar nos estudantes a emancipação. Esta sequência exige o conhecimento e a elaboração detalhada de todos os pontos a serem exprimidos e executados, como vemos a seguir.

4.1.1 Público Alvo

É importante se ater ao público alvo das ações previstas na sequência didática. Quando planejamos ações precisamente direcionadas para um público alvo há maior possibilidade de obtenção de sucesso. Neste sentido, nos dispusemos a executar nossas ações ajustadas a cada série do ensino médio.

Obedecemos a critérios diversos como currículo, plano bimestral e anual, as competências e habilidades previstas para o ensino de filosofia nos parâmetros nacionais curriculares PCN, bem como as exigidas pela base nacional comum curricular BNCC. Ambos seguem em anexo, contemplando os modelos das sequências didáticas referentes a cada ano do Ensino Médio.

Atendendo previamente a tais critérios tanto as aulas quanto o desenvolvimento dos conteúdos e práticas previstas na sequência didática tende a funcionar melhor. Dentro de nossas expectativas inerentes à sequência, destinamos a cada ano do ensino médio um caminho distinto, embora a temática e a problemática se repitam com a execução de obras cinematográficas, são títulos distintos, assim como os autores filosóficos e o embasamento teórico.

Todos estes esforços combinados se destinam ao aprimoramento das aulas, por fim, o alcance dos objetivos esperados no decorrer da execução da sequência didática. Dentre as metas temos o melhoramento do aprendizado, o estímulo ao filosofar e a potencialização da emancipação.

4.1.2 Problematização / Sensibilização

A problematização ou sensibilização dá início ao itinerário filosófico, promovendo nos alunos a inquietação diante do tema abordado. Mais que uma atitude pedagógica de leitura e compreensão, buscamos impactar, despertar o envolvimento radical no conceito, seja por vias estéticas, imagéticas e epistêmicas.

Por meio da sensibilização chegamos à contextualização com a realidade dos estudantes, bem como o choque entre a abordagem do filme, com os valores, costumes e crenças, aliando a compreensão em vias práticas dos conceitos filosóficos. Para tal usaremos o método de ensino baseado em Julio Cabrera, com a inserção do cinema como ferramenta de aprendizado e desenvolvimento do exercício filosófico.

4.1.3 Problema Abordado

São de conhecimento da maioria dos professores de filosofia os meios possíveis de trabalhar seus conteúdos. Ao passo que, até mesmo os livros didáticos adotam este viés. Dentre eles temos; o ensino da filosofia pela sua historicidade, ou seja, é privilegiada a cronologia histórica sucedendo as tradições, escolas e pensadores desde o surgimento da filosofia até a contemporaneidade.

Outro modo de ensinar os conteúdos da disciplina de filosofia é através de temas ou eixos temáticos, neste caso se privilegia o eixo a ser investigado, como exemplo, podemos citar a ética dentro desta temática. Podemos inserir pensadores contemporâneos com clássicos ou medievais. Neste modelo, o tema “ética” é mais importante que a tradição histórica ou um autor em detrimento ao outro.

O ensino de filosofia por problema é o modelo utilizado por nós nesta proposição de produto, ou seja, na sequência didática. Nós identificamos que a inserção de problemas filosóficos como postura de ensino da filosofia surte mais efeito em nosso ambiente de ensino.

Como problema a ser explorado, adotamos a ausência da emancipação, ou como alguns autores chamam de tutela, barbárie ou desigualdade das inteligências. Cada autor

reflete ao seu modo e cada ano do ensino médio desenvolverá sua própria abordagem. Daremos prioridade à reflexão, ao levantar de questões que tenham correlação com as vidas dos alunos, a instauração de problemas presentes em seu cotidiano.

Reconhecemos que a inserção de problemas filosóficos tende a exercer maior impacto no aprendizado dos estudantes. A exposição de problemáticas surte mais efeito, os estudantes tendem a ser mais afetados pelo pensamento filosófico, sendo assim, a se relacionarem de modo vivencial com a filosofia reconhecendo nela um fim prático. No entanto isto se verifica em nossa realidade estudantil, o mais correto é investigar previamente o ambiente escolar para utilizar o modo mais adequado.

4.1.4 Conceito Abordado

Buscamos adotar o uso de conceitos filosóficos no intuito de responder às problemáticas levantadas. De acordo com o pensamento de Gilles Deleuze e Felix Guattari, os conceitos são criados por uma motivação, ou seja, eles têm a função de resolver um problema. Tais problemas podem ser de ordem ética, epistêmica, metafísica, entre outros. Segundo Deleuze e Guattari: “Todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados ou compreendidos na medida de sua solução” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 27).

Portanto, é preciso que o professor saiba construir corretamente o problema, com o fim de levá-lo com os estudantes, ou seja, é fundamental que o problema seja bem construído e bem colocado, para que seja possível a sua investigação, apropriação e, por conseguinte, sua elucidação através da construção de conceitos.

Por meio da problematização despertamos os alunos para se debruçarem em torno das questões. Afetados pela problematização dão início ao itinerário filosófico em busca de solucionar os problemas abordados na ficção cinematográfica. O produto desta atividade consiste em construir um entendimento filosoficamente embasado, ou seja, alcançaremos o objeto avaliativo por meio da apropriação conceitual no uso de conceitos-imagens.

4.1.5 Eixos Transversais

Com os temas transversais, pretendemos ampliar os horizontes da discussão que inicialmente tem um objeto pontual previamente demarcado. No entanto, ao desenvolver

debates e investigações acerca de problemas filosóficos que se relacionam com o cotidiano dos estudantes, é esperado que, no decorrer, surjam temas paralelos igualmente importantes.

Estes temas paralelos podem contribuir para os estudos aprofundando a discussão em vista de novos problemas que tendem a surgir, ou mesmo questões de ordem pessoal dos estudantes. Em vista disso é possível manter o rigor da intervenção abordando de modo transversal temas levantados pelos estudantes e correlacioná-los com os presentes na BNCC e dos descritores do IDEPV. Vide anexos F e G.

4.1.6 Roteiro de atividades

O itinerário filosófico esperado nesta sequência didática inicia com o levante de questões relevantes à temática selecionada, adequando-se a abordagem filosófica de cada um dos autores e respectivamente a cada ano do Ensino Médio.

É importante fazer uma sondagem prévia para adequar a intervenção a aspectos relevantes ao sucesso desta prática de ensino como os conhecimentos prévios dos alunos, o nível de conhecimento filosófico e a realidade que estão inseridos.

Em seguida serão exibidos os filmes relacionados. Cada título voltado ao respectivo conteúdo, neste caso, exibiremos o filme *A Onda* para o primeiro ano, aprofundando a compreensão de Barbárie que se opõe a Emancipação Intelectual em Theodor Adorno. O filme *A Onda* é uma obra cinematográfica de origem alemã. Produzido em 2008, dirigido pelo diretor Dennis Gansel, trata-se de um drama vivido num ambiente escolar em que um professor desenvolve uma experiência com os estudantes na disciplina de estudo da autocracia. Em sua teoria, o professor adverte os estudantes da possibilidade do renascimento de regimes totalitários como o nazismo que assolou a Alemanha e grande parte do mundo durante a segunda guerra mundial.

Descrentes os estudantes aderem ao exercício sugerido pelo professor, no entanto este experimento comportamental começa a ganhar proporções maiores que as previstas e os estudantes passam a se comportar como um grupo extremista, praticando vandalismo, violência, segregação e autoritarismo. O engendrar dos acontecimentos irá despertar de modo traumático a compreensão de que organizações ultrarradicais como o nazismo ainda podem vir a existir e causar muitos danos à sociedade.

Esta obra cinematográfica, além de causar uma comoção nos alunos, dá a eles a possibilidade de correlacionar suas realidades a realidade fictícia da obra. Reconhecendo comportamentos nocivos, como agressão, *bullying*, preconceito e exclusão social, além de

abordar o tema depressão. Portanto o itinerário filosófico que nos propomos, além de alcançar os objetivos almejados na disciplina, tende a transbordar para demais áreas abrangendo a discussão para questões igualmente importantes vivenciadas no interior a escola, que em muitos casos passam despercebidas, mas devem ser trabalhadas e abolidas do convívio estudantil.

Para o segundo ano do Ensino Médio, selecionamos o filme intitulado *V de Vingança*, com o fim de ampliar a compreensão do conceito de Tutela, desenvolvido por Immanuel Kant. Oriundo do texto *O que é o Esclarecimento?*, Kant apresenta uma reflexão sobre a importância de se orientar através da racionalidade e do pensamento autônomo, ou seja, é preciso pensar por si mesmo, pois a tutela que é o oposto a autonomia intelectual, tende a limitar os indivíduos, lhes privando da liberdade de prover suas próprias escolhas, seja do ponto de vista político, social, econômico ou intelectual.

Buscamos mostrar-lhes que a falta de criticidade, por sua vez, que a capacidade de construir seus próprios juízos afeta drasticamente suas vidas. Em consonância com o pensamento Kantiano o filme *V de Vingança* retrata uma sociedade reprimida e privada da sua capacidade de pensar e agir criticamente.

O filme *V de Vingança* foi produzido em 2005, dirigido por James McTeigue. Trata-se de um drama fictício ambientado na Inglaterra, após uma guerra mundial um partido ultraconservador ascende ao poder oferecendo a cura para todos os problemas sociais, políticos e econômicos que a sociedade vivia. Com a justificativa de manter a ordem e a paz o partido gradativamente vai limitando os direitos dos cidadãos, controlando as mídias, a educação entre outros seguimentos do estado, com o objetivo de coibir insurgentes contrários ao governo.

O personagem autointitulado “V”, uma vítima do sistema fascista e autoritário, busca vingar-se dos seus algozes liderando uma revolução civil, expondo os segredos e crimes do atual Chanceler, que tutela a população sob uma imagem de honestidade, moral ilibada e religiosidade. Neste sentido os estudantes tendem a imergir na trama vivenciando de modo *logopático* as implicações da tutela intelectual, ao reconhecer a imposição do governo e a subordinação da população devido o controle absoluto em todas as esferas da sociedade.

Para além da imersão na obra cinematográfica e nos conceitos filosóficos, os estudantes tendem a alargar sua compreensão explorando igualmente questões como regimes totalitários, radicalismo religioso, terrorismo, controle das informações que são veiculadas, a publicação de informações falsas como as famosas “Fake News” e a necessidade de

desenvolver-se criticamente para não se sujeitar a imposições como as retratadas na obra fictícia.

No terceiro ano do Ensino Médio, exibiremos *Fahrenheit 451*, fundamentando o conceito de Igualdade das Inteligências em Jacques Rancière. Expondo uma crítica política e educacional a manipulação das massas, e da falsa construção da ideia de desigualdade das inteligências, que tende a legitimar a segregação dos indivíduos em classe dominante e dominada. Segundo Jacques Rancière inspirado no pedagogo francês Jacotot, todos os indivíduos são igualmente capazes de aprender independentemente de classe social ou condição financeira. O que determina a potencialidade de aprender é a vontade.

O filme *Fahrenheit 451*, dirigido por Ramin Bahrini, gravado nos EUA em 2018, é uma refilmagem da obra original dirigida por François Truffaut em 1966, no Reino Unido, que por sua vez é uma adaptação do romance de ficção científica, escrito por Ray Bradbury, em 1953. A versão de 2018 é ambientada num futuro próximo com muita tecnologia e recursos de propagação de informações por redes sociais. Num futuro não distante um grupo político chega ao poder e inicia uma caça aos indivíduos vistos como inimigos do estado, intitulados de “enguias”.

Os chamados “enguias” são as pessoas vítimas deste governo totalitário, que tentam burlar as leis buscando evitar a extinção do conhecimento humano, protegendo, escondendo, memorizando e republicando livros de todos os gêneros. Considerados pelo governo, como risco eminente a segurança, a ordem e a paz da nação. A literatura seria então uma ferramenta de subversão de insurgência contra as ideologias do Estado, sendo assim era veementemente proibido ter acesso à leitura de títulos que não fossem os prescritos pelo Estado. O ato da leitura na trama era previsto como um crime passivo de punição, banimento ou morte.

Os bombeiros são os combatentes que lutam contra a suposta ameaça contida nos livros. Investigam e incineram toda e qualquer obra que esteja em desacordo com a lei. Chamados de “salamandras” o grupamento dos bombeiros veem a ascensão de um novo líder o jovem Guy Montag líder dos salamandras. Montag inicia uma jornada de autoconhecimento, de revelação dos graves crimes cometidos pelo governo apenas por divergência ideológica. Ao iniciar sua vida como leitor percebe que sempre lutou do lado errado e isto deflagra um grande clímax no decorrer da trama.

O filme *Fahrenheit 451* além de promover a sensibilização do espectador e fomentar uma análise crítica acerca das questões problematizadas na obra, ele tem elementos *logopáticos* que dão aos estudantes condições necessárias de compreenderem de modo vivencial o pensamento defendido por Rancière no conceito de igualdade das inteligências.

Ademais podemos abrir espaço para questões de cunho político e sociológico vividas em nossa realidade, como o controle da informação, a desvalorização da educação, como os baixos investimentos entre outros aspectos pujantes na nossa sociedade.

4.1.7 Exposição de respostas intuitivas ou suposições

No segundo encontro, será discutido o conteúdo do filme, bem como a correlação que podemos fazer entre o ambiente fictício e a realidade na qual os estudantes estão inseridos relacionando com o referencial teórico-filosófico. Nesse contexto, surgem as mais diversas suposições a respeito da temática abordada no filme, bem como no referencial teórico.

De afirmações intuitivas os estudantes migram para argumentações mais elaboradas, construindo suas respectivas compreensões à medida que os colegas vão tecendo argumentos em contraposição ou mesmo em favor, assim podemos migrar do senso comum para o senso crítico, além de desenvolver habilidades como argumentação, apropriação de novas perspectivas e até mesmo o reconhecimento de argumentos mais fortes em relação aos mais superficiais ou frágeis.

4.1.8 Proposta de fontes de informação: Busca da informação

Nesta etapa, dinamizamos o aparato de fontes de informação dos estudantes. Além dos já utilizados como o filme e o posicionamento deles, oferecemos o livro didático, fragmentos de textos oriundos dos autores trabalhados em cada turma específica do ensino médio. Immanuel Kant para o primeiro ano do ensino médio, Theodor Adorno para o segundo ano e Jacques Rancière para o terceiro ano.

Ademais será permitido o uso da internet para pesquisas. Incentivando o desenvolvimento de habilidades básicas como a análise de conteúdos em detrimento ao hábito de copiar o primeiro endereço digital sem sequer fazer uma leitura prévia. Deste modo, dispomos de várias fontes de informação, isto culmina no aprofundamento dos conteúdos, no desenvolvimento do hábito de pesquisa obedecendo a critérios preestabelecidos.

Possuindo um norte teórico para elaboração de estudos ou pesquisas, os estudantes tendem a apresentar um embasamento mais sólido. Com um repertório de informações, as intervenções, a exemplo de um debate, tendem a alcançar níveis mais satisfatórios, o diálogo transcende o reino das opiniões superficiais.

A vantagem de propor sequências didáticas é que objetivos como os almejados neste estudo são mais passíveis de lograr êxito, devido à dinamicidade das atividades contempladas pelo repertório da sequência didática. Sendo assim, o nosso itinerário pedagógico disposto em várias ações como exibição de filmes, discussão, fundamentação teórica e pesquisa faz com que os estudantes tenham mais de um elemento constituinte para sua compreensão e domínio do tema.

4.1.9 Elaboração de conclusões: Generalização das conclusões e síntese

A elaboração de conclusões será o produto do exercício proposto no decorrer deste itinerário filosófico. Cada estudante irá expor em poucas linhas/palavras a sua argumentação, por conseguinte, sua apropriação conceitual dos conteúdos trabalhados.

A elaboração de conclusões deve ser flexível, pois nem sempre o resultado é unânime, ao passo que cabe ao professor explorar as especificidades de cada turma, se são bons na escrita ou na arguição. Ela pode servir também como meio de corrigir dificuldades e limitações como as encontradas na escrita ou no ato de falar em público.

O que entendemos por elaboração de conclusões é a atitude metodológica de criar meios de extrair e aferir o produto resultante do itinerário de aulas resultantes as sequências didáticas. Neste sentido, Zabala aponta que: “Com as contribuições do grupo e as conclusões obtidas, o professor ou professora estabelece as leis, os modelos e os princípios, que se deduzem do trabalho realizado” (ZABALA, 1998, p.58).

Como apontamos, as possibilidades são inúmeras depende da criatividade e das necessidades que cada professor reconhece em seu exercício docente. No nosso caso, adotamos a escrita já que a segunda etapa privilegiou a fala dos estudantes, ou seja, a sequência didática explorou mais de uma competência nos estudantes.

Os argumentos apresentados pelos estudantes servirão de base. Deles resultará uma generalização dos argumentos e numa síntese, entre argumentos e posições antagônicas. Esta atividade tende a desenvolver nos estudantes a percepção de que não há verdades absolutas e que o diálogo é uma ferramenta importante para a construção de respostas mais precisas às questões abordadas. Fazendo com eles venham a abandonar posicionamentos infundados em nome de novos entendimentos.

4.1.10 Exercício de memorização e Prova ou exame

Fortaleceremos o aprendizado exercitando a memorização. Serão elaboradas questões discursivas e de múltipla escolha para serem respondidas em sala. Concluídas as questões, faremos a correção responderemos em conjunto, com o fim de revisar e exercitar tais saberes. Este exercício servirá para que eles apliquem seus conhecimentos na prática, lhes estimulando a memorização e aplicação destes saberes. Que serão também utilizados na avaliação bimestral.

Na etapa seguinte, acontece o exercício de verificação de aprendizagem, que tem por objetivo reconhecer qualitativamente se houve sucesso no processo de ensino-aprendizado, bem como no decorrer das intervenções. Embora nem sempre faça jus fidedignamente aos conhecimentos dos estudantes, a avaliação é item indispensável para o acompanhamento qualitativo e quantitativo das práticas educacionais.

A avaliação serve como parâmetro tanto para os estudantes, que expõem o objeto de seu aprendizado nas respostas, seja através da escrita, de questões de múltiplas escolhas, de arguição, entre outros. O professor pode e deve igualmente reconhecer nas avaliações os índices de aprendizado geral da turma. Quando todos os estudantes tendem a esboçar dificuldades e resultados abaixo do esperado, podemos presumir que ocorreram falhas no processo, com isto é preciso considerar a necessidade de ajustes nas metodologias empregadas em sala.

Neste sentido, podemos dizer que obtivemos sucesso, pois as avaliações apresentaram bons índices, no que diz respeito às notas obtidas pelos estudantes, a maioria teve nota superior à média sete. Média utilizada para aprovação pela Secretaria de Educação no Estado da Paraíba. Devido ao fato de as avaliações serem de domínio exclusivo dos estudantes, não pudemos anexá-las a este estudo. Apresentamos apenas as avaliações em branco. Vide em ANEXO – E.

4.1.11 Avaliação

Neste aspecto, a avaliação serve mutuamente na aferição de dados tanto para o professor obter respostas do aprendizado dos estudantes, bem como a qualidade de suas práticas docentes. Embora as avaliações costumeiramente sejam feitas para os estudantes, é positivo que o professor tenha o hábito de avaliar a si mesmo.

É importante desenvolver meios de avaliar e reconhecer fenômenos como baixo desempenho em notas, entre outros. No intuito de buscar inserir novas posturas, abordagens e métodos. O autor Anthoni Zaballa traz à discussão uma visão pertinente da inserção de métodos avaliativos mais eficazes ao ensino-aprendizado, sobretudo em acordo com as novas posturas de ensino. Neste sentido Zaballa afirma que:

Uma opção desta natureza implica uma mudança radical na maneira de conceber a avaliação, posto que o ponto de vista já não é seletivo, já não consiste em ir separando os que não podem superar distintos obstáculos, mas em oferecer a cada um dos meninos e meninas a oportunidade de desenvolver, no maior grau possível, todas as suas capacidades (ZABALLA, 1998, p. 197).

Quando falamos em sequência didática, estas posturas são ainda mais vitais, levando em conta que a conclusão de uma sequência exige longo planejamento, sendo assim, várias aulas para sua conclusão, caso ela incorra em não surtir os resultados esperados, a sequência acaba fragilizando o pouco tempo que a disciplina de filosofia tem semanalmente. Portanto esta etapa serve para analisar de modo mais amplo todas as ações executadas tanto pelos alunos quanto pelo professor.

Deste modo, além de promover novas posturas que vislumbrem melhorar o aprendizado, o professor precisa avaliar a sua viabilidade, seja no decorrer do processo, ou mesmo nas avaliações e até discutir abertamente com os estudantes se os procedimentos e métodos têm sido bem avaliados por ele no decorrer do ano letivo, esta atitude promove aos jovens autonomia e comprometimento com a disciplina.

4.2 RELATOS DA EXPERIÊNCIA: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS

4.2.1 Os aspectos positivos

Devido ao respeito com a integridade dos estudantes, preferimos evidenciar apenas as vivências obtidas na prática docente, sem expor suas identidades. Em alguns casos os argumentos tecidos por eles, trazem muito de suas intimidades, sendo assim, foge do caráter científico relevante para este estudo. Embora os relatos sejam fundamentais para o estudo, assim como a inserção de práticas cada vez mais adequadas, o sucesso das práticas independe da menção de seus respectivos nomes.

Dentre as ações consideradas por nós como frutíferas, reconhecemos a funcionalidade conceito de logopatia apresentado por Julio Cabrera, foi possível identificar em vários

momentos sinais de compreensão por parte dos estudantes, seja em comentários, afirmações ou até mesmo em reações mediante acontecimentos ou desfechos no decorrer da trama fictícia cinematográfica.

No decorrer da exibição do filme “A Onda”, apresentado do primeiro ano, a trama ocorre num ambiente escolar, que faz com que eles se identifiquem com o contexto do filme. Do mesmo modo, o filme trata de vários problemas estudantis que pudemos atrelar ao conceito de barbárie apresentado pelo filósofo Theodor Adorno. No decorrer da trama, os personagens vivenciam problemas como violência, fascismo, bullying, exclusão social, depressão entre outro.

Após a exibição do filme, tivemos um momento de culminância dos conceitos vivenciados na obra de ficção. Obtivemos sucesso ao desenvolver a compreensão de barbárie apontada por Adorno na obra Educação e Emancipação, também puderam contextualizar os problemas retratados no filme com a respectiva realidade escolar, como comportamentos violentos, a prática nociva de *bullying*, a falta de empática com o outro.

Do ponto de vista filosófico, consideramos como alcançados os objetivos tanto filosóficos quanto pedagógicos, os estudantes conseguiram aliar o conceito de um autor que foi desenvolvido no período do pós-guerra com a atualidade, bem como com a ficção cinematográfica e ainda se sentiram confortáveis para tecer alguns depoimentos. Foi possível reconhecer nos estudantes as afetações causadas pelos filmes. De fato, as experiências *logopáticas* despertaram-nos para os problemas filosóficos.

Em uma das cenas que dão o desfecho à trama do filme *A Onda*, o professor pede que os alunos agarrem outro jovem à força e tragam-no para que ele escolha a possível punição. Aos gritos, a multidão segue arrastando-o contra sua vontade, dizendo “peguem este traidor”. Neste momento os alunos reconheceram a total falta de criticidade dos jovens no filme e a total manipulação deles por parte do professor. Entenderam então que tanto a heteronomia quanto a barbárie é perigosa para a sociedade, pois quando as pessoas se submetem ao controle de outrem estão sujeitas agirem de modo violento, desumano, antiético entre outros.

O filme explorou outras temáticas e por elas sensibilizou os estudantes através da *logopatia*. Um dos jovens admitiu ser vítima constante de *bullying* devido sua orientação sexual, o mesmo alegou que até no seio familiar enfrentava vários conflitos que o levaram a um quadro de depressão, em que o mesmo, por vezes, desejou a própria morte, por não ver sentido em viver nestas condições.

Outra estudante, comovida com a franqueza do colega de sala, admitiu ter problemas em relacionar-se com os outros estudantes, por também ser diagnosticada com depressão.

Mesmo diagnosticada por um médico habilitado, sua mãe não a apoiava e de modo descrente com o laudo médico, afirmava que a filha tinha “frescura”, que era “bobagem”, que a mesma não possuía nenhuma patologia. Analisando os demais relatos, chegamos à conclusão de que várias políticas devem ser introduzidas na educação.

De acordo com os relatos dos estudantes, grande parte deles já foi ou é vítima de práticas relacionadas ao *bullying*. Numa perspectiva filosófica, é possível afirmar que a barbárie condenada pelo filósofo alemão Adorno ainda permanece existindo. Mesmo no seio escolar, tais atitudes condenáveis ainda são reproduzidas. Do mesmo modo, percebemos a ausência de um acompanhamento psicológico para os estudantes vítimas de abusos ou agressões no ambiente escolar ou mesmo em suas casas. Assim se perpetuam as práticas de violência, ou seja, de barbárie, fatores impeditivos da emancipação dos jovens.

Nas turmas dos segundos anos do Ensino Médio, trabalhamos o conceito de Esclarecimento apresentado por Immanuel Kant, o relacionando com a obra *V de Vingança*. Assim como nas demais obras, o envolvimento dos alunos com a linguagem do cinema os permitiu criar uma concepção geral do que seria a “Tutela”, problema antagônico ao conceito de Esclarecimento. O filme *V de Vingança* mostra uma sociedade submetida à tutela de um governo autoritário, que comanda todas as fontes de informações limitando os cidadãos a perpétua condição de tutela.

Na trama, o protagonista inicia um processo de esclarecimento dos cidadãos, expondo a corrupção do governo, bem como a imposição da manutenção de um falso ideal de ordem, religiosidade e progresso, que servia para impor a subserviência dos cidadãos. No entanto, o Estado, como bastião desses valores, comportava-se de modo oposto. Rapidamente os estudantes perceberam tal incoerência e começaram a criticar a postura do governo e se identificar com os ideais da luta do ator protagonista.

Os mesmos começaram a questionar se há de fato transparência dos dados governamentais que são vinculados na mídia, assim como se de fato os governos costumam agir em prol do bem comum. Com o término do filme, iniciamos um debate acerca da importância de buscar emancipar-se, em vista dos fatores heterônomos que tendem a tutelar os indivíduos. Chegamos ao fim da intervenção com o objetivo alcançado que era atingir a compreensão do que veria a ser o conceito de esclarecimento, bem como os impeditivos que causam a tutela.

É bastante interessante perceber que uma obra de ficção tem o poder de expandir a capacidade de abstração dos estudantes. De modo imagético é possível vivenciar os conceitos de modo *pático*, ou seja, a transição de imagens expõe problemas situacionais que muitas

vezes fornecem base para o entendimento dos conceitos. Como já afirmamos anteriormente, os filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari possuem uma visão similar do modo como podemos compreender um conceito. Segundo os autores o conceito tende a girar em torno de um problema, ou seja, são os problemas que impulsionam a criação de um conceito, como solução de um problema.

No terceiro ano do Ensino Médio, permanecemos explorando a temática central deste estudo, a Emancipação Intelectual promotora do desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Para a turma do terceiro ano, inserimos a problemática abordada pelo filósofo Jacques Rancière. Sua problematização incide na condição de subordinação ou tutela a que os indivíduos são submetidos na sociedade *pedagogizada*. Em outras palavras, os governos tendem a instituir um modelo de educação que estimula a desigualdade de classes, assim justificam a existência de pessoas mais dotadas em detrimento de pessoas menos dotadas.

Segundo Rancière, o modelo de ensino que se baseia no professor como um mestre explicador, que só ele é o conhecedor e que os estudantes são elementos passivos nesta relação de ensino-aprendizado, tende a formar indivíduos submissos opostos ao ideal de indivíduos autônomos, capazes de tomar suas próprias decisões, de buscarem compreender o mundo por si mesmos. É nisto que o filme selecionado tem a contribuir com a compreensão destes problemas.

No entanto, o governo visa apenas à manutenção do poder e a subserviência da população. No decorrer da trama, o protagonista começa a perceber as falhas do governo e a imposição violenta de seus ideais. Começa também a perceber a importância do conhecimento para a humanidade e que estes saberes poriam em risco o regime despótico do atual governo. Os estudantes se sensibilizam com o grau de violência com que os defensores da preservação dos livros são submetidos.

Comparado ao mundo real, tudo parece ser muito utópico, no entanto os estudantes perceberam que o atual fenômeno chamado de “*fake news*” se assemelha bastante ao enredo da trama, buscando a desinformação para a dominação da população. Do mesmo modo, a falta de investimento vivenciada por eles no ensino público. Quando os estudantes comparam o nível de investimento do ensino privado para o ensino público mostra-se clara a distância a ser percorrida para alcançar um lugar no mercado de trabalho, ou na formação continuada como o ensino técnico e superior. No entanto, é de fundamental importância que os professores mantenham-se em constante formação e pesquisa, para que esteja sempre atualizado para as novas demandas da sociedade, em vista disso, Rodrigo justifica que:

Portanto, se quiser fazer um trabalho de qualidade, o professor terá de encontrar formas de superar as deficiências de sua formação inicial, buscando cursos e eventos científicos que proporcionem um aprimoramento na área e, principalmente, fazendo do estudo pessoal uma constante em sua vida profissional (RODRIGO, 2009a, p. 69).

Houve o levante de questões além das esperadas para a intervenção, no entanto as mesmas contribuíram largamente para a dinâmica. Adentramos na problematização da meritocracia, pois é rotineiro, segundo os estudantes, ouvir que: “alguém conseguiu alcançar o objetivo porque se esforçou o bastante”, porém alguns se contrapuseram e argumentaram que: “há uma diferença notável entre um estudante da escola pública que muitas vezes possui diversas dificuldades familiares, educacionais, socioeconômicas, entre outras, com um jovem da mesma idade que estuda no ensino privado ou mesmo em escolas que são referência em grandes centros”.

No fim, um tema que originalmente havia saído do curso da discussão aprofundou muito mais, um dos estudantes percebeu que, se fizéssemos um paralelo entre a ideia de meritocracia e a de desigualdade das inteligências, perceberíamos a mesma justificativa de que os que ficaram para trás eram os menos merecedores, ou seja, o menos inteligentes ou inferiores do ponto de vista intelectual e laboral. De fato, seria mérito se todos tivessem acessos e oportunidades iguais e não apenas a justificativa de que o topo foi feito apenas para os vencedores.

Já nos minutos finais da aula um aluno trouxe à tona uma dúvida que trazia consigo, não inerente a problematização do filme, mas que para ele fazia todo sentido. O aluno então sinalizou com a mão e perguntou: “Será que os cortes de verbas na educação que vêm acontecendo no Brasil neste ano de 2019, teria algo a ver com o interesse das classes dominantes de suprimir as classes mais pobres?”. Toda a turma de terceiro ano se sentiu provocada e esta pergunta instigou os estudantes a fazerem inúmeras outras, todas de cunho social e político. Temerosos, afirmavam se sentirem sob o risco de não poderem ter acesso a uma formação universitária. Viam nisso a possível divisão social racionalmente ocasionada.

Neste sentido, não era a igualdade de inteligência, mas a desigualdade de oportunidades que, segundo os estudantes, faziam justificar a diferença. Outra aluna também indagou: “se não seria a restrição do acesso à educação pública e universal um meio de torná-los inferiores do ponto de vista intelectual”. Satisfatoriamente chegamos à conclusão de que nossa incursão filosófica havia logrado êxito, que os alunos haviam compreendido tanto a abordagem presente no filme, quanto o referencial teórico-filosófico, apresentando habilidades como as de comparar, analisar, debater e argumentar. É de todo animador

reconhecer nas atitudes dos estudantes sinais de atitudes vistas por nós como atitudes permeadas pela emancipação, por hora, apenas traços registrados em falas, porém a feliz noção de que estamos no caminho correto, no que diz respeito aos métodos e ao fim desta investigação.

Como toda intervenção didática, por mais planejada que ela seja, ocorrem eventos que fogem do foco do que planejamos. No entanto as situações ocorridas durante as intervenções vieram a favorecer enriquecendo ainda mais o exercício filosófico. Costumamos instigar os estudantes a chegar ao entendimento desejado de cada conceito ou abordagem que fazemos. Como uma espécie de maiêutica, buscamos atingir um patamar até como meio de avaliar, porém a abertura de um diálogo tende a extrapolar todas estas expectativas, no nosso caso para melhor. Durante o decorrer das práticas, os estudantes conseguiram demonstrar, através da verbalização de suas falas, os seus respectivos entendimentos acerca das temáticas abordadas.

Diversos foram os temas que surgiram paralelamente, apesar disso todos vieram a enriquecer a discussão, abordando desde problemas pessoais vivenciados pelos estudantes, insatisfações políticas, sociais e econômicas expostas em problemas pessoais. Para Gallo: “sabemos que os conceitos só são criados para enfrentar problemas que efetivamente vivemos” (GALLO, 2007, p. 27). Portanto a problematização própria da filosofia pode contribuir para o desenvolvimento individual dos estudantes, assim como para o desenvolvimento filosófico. Com o devido cuidado, é possível construir pontes entre o conceito inicial e as questões levantadas posteriormente.

A abertura ao diálogo só é efetiva quando conseguimos agregar todas as vozes e falas e cuidadosamente vamos direcionando-as para o cerne da questão, sem que seja necessário tolher a fala de alguém ou devanear e se perder da temática. Assim as falas se enriquecem, ganham contextualização, embasamento teórico e da vivência dos alunos. Com esta aproximação da filosofia com o que os alunos pensam, vivem e sentem, podemos inculcar a filosofia em suas vidas e mostrá-los que cotidianamente eles podem filosofar acerca de sua existência e de sua realidade, construindo em si a capacidade de enxergar o mundo de modo crítico-reflexivo, exercitando então, a emancipação.

4.2.2 Os aspectos negativos

O maior desafio encontrado para executar a intervenção foi o fator tempo. Devido à disciplina de filosofia ficar restrita apenas a uma aula, a possibilidade de exibir um filme

inteiramente tornou-se inviável, no entanto houve a possibilidade de articular-se com os demais professores e negociar a troca de horários para projetar o filme por inteiro. Outra possibilidade é de assistir previamente o filme e apresentar em sala apenas o fragmento desejado, ou seja, é possível alcançar igualmente o objetivo disponibilizando utilizando apenas um trecho.

Há filmes em que a trama é inteiramente aproveitada como linguagem *logopática*, enquanto em outras obras cinematográficas, apenas em alguns trechos, podemos vivenciar a compreensão de determinado tema, conceito ou problema filosófico. Sendo assim, há como usar a linguagem cinematográfica até mesmo em casos em que não há como flexibilizar ou estender o período da aula. A execução de uma cena ou trecho específico de um filme tende a alcançar o mesmo sucesso.

Quando sob estas circunstâncias, a aula tende a se voltar mais ao modelo tradicional, já que o filme será reduzido a uma curta experiência, resumida num breve exercício filosófico. Caso as ações sejam bem planejadas, as afetações causadas pelas cenas, assim como a compreensão dos conceitos se farão igualmente presentes. Embora tenhamos percebido que os estudantes preferem ter a experiência de ver o filme na íntegra, até porque as tramas cinematográficas possuem o poder de prender o expectador e deixa-lo ávido pelo desfecho final, pôde-se concluir um ciclo e extrair uma conclusão, que por vezes não é a mais desejada ou esperada, mas estimula igualmente o debate, o questionamento e a interação através da fala dos estudantes.

O uso do gerenciador de ações e metodologias conhecido como PDCA veio a contribuir na correção de algumas contingências inesperadas, a exemplo da intervenção no primeiro ano do Ensino Médio. O passo seguinte, após a exibição do filme e do diálogo, foi a proposta de fontes de informação. Nesta etapa trouxemos fragmentos dos textos originais de cada um dos autores. No primeiro ano “A”, buscamos desenvolver uma leitura compartilhada de cada fragmento, no entanto houve dificuldades relacionadas à linguagem empregada nos fragmentos de texto. Lídia Maria Rodrigo aponta para a problemática da leitura no Ensino Médio afirmando que:

As dificuldade apresentadas pelas leituras dos textos filosóficos, insisto, são inegáveis. Torna-los acessíveis ao adolescente depende, em primeiro lugar, do cuidado na seleção dos trechos a serem lidos, que devem ser curtos, viáveis do ponto de vista didático, abordar temáticas que possam apresentar interesse para o aluno e que sejam do domínio do professor (RODRIGO, 2007, p. 48).

A saída para este problema, de acordo com nossa avaliação, era ter trazido apenas um fragmento que deveria ser lido por todos os estudantes, assim eles poderiam socializar e compartilhar suas respectivas compreensões acerca da fundamentação teórica e o vocabulário. Devido esse problema ter sido identificado somente no decorrer da intervenção, as adversidades serviram para ajustar as posturas para as próximas intervenções.

A falta de equipamentos foi e é um grande problema em muitas das escolas da rede pública no território brasileiro. Especificamente em nosso caso, não havia projetor. Havia apenas televisores ultrapassados. Lamentavelmente, em muitos casos, nós professores temos que dispor de equipamentos eletrônicos como aparelhos de som, projetores e computadores para se adequar a sala e assim poder inserir metodologias em consonância com as novas tecnologias. Quando escolas possuem tais aparelhos, elas os têm em pouca quantidade, o que implica em uma grande demanda e basicamente uma disputa entre os professores para o uso dos mesmos.

Outro problema encontrado foi a falta de espaço físico adequado para exibição dos filmes. Foi perceptível o desconforto que alguns estudantes sentiram no decorrer da intervenção, seja pelo pequeno espaço, como também pela distância em relação ao aparelho de televisão, já que o mesmo não possui a amplitude de tela que teria um projetor, que exhibe imagens em uma dimensão bem maior de tela. Outro aspecto a ser questionado foi o som. Para um espaço consideravelmente amplo, o sistema de som interno dos aparelhos de televisão torna-se inapropriado. Porém com um pouco de inventividade e conhecimento destas novas tecnologias foi possível adaptar uma caixa amplificadora ao sistema de som do aparelho de televisão suprimindo mais essa demanda.

Por mais que tenha havido todas estas adversidades, os estudantes se envolveram bastante, muitos deles elogiaram a intervenção e pediram que houvesse outras iguais a essa de que haviam participado, haja vista que, devido à inserção do filme, seus entendimentos sobre os conteúdos havia sido melhor. Isto demonstra que, por mais que as deficiências estruturais sejam um fator preponderante para o sucesso ou insucesso da aula, grande parte deste tão almejado sucesso depende diretamente das posturas atitudinais do professor. É ele quem tem o poder de se acomodar ou enfrentar as adversidades cotidianas. Para Horn, este é um risco comum a qualquer profissão, mas que a todo custo deve ser evitado:

Como ocorre com a maioria dos trabalhadores, o trabalho do professor também está marcado pela alienação, o que faz com que ele não tenha o processo, nem o produto de seu trabalho. Assim ao invés de desempenhar seu papel como educador ativo e criativo, acaba desenvolvendo atividades de rotina e mecânicas, sem que o exercício da reflexão discussão ocorra com efetividade. Nesse tipo de prática o aluno não

passa de um mero receptor de informações e de conhecimentos que o professor transmite, tornando-se, em contrapartida, agente memorizador de um conhecimento pronto e acabado que é simplesmente reproduzir a ideologia que serve as classes dominantes, pois não estabelece a relação entre conteúdos historicamente acumulados, pretensamente sistematizados, e a realidade na qual o aluno e professor constroem conhecimentos; o professor reproduz ao seu modo e o aluno reproduz a reprodução (HORN, 2009, p. 87).

Assim concluímos que o ensino de filosofia no Ensino Médio, sobretudo na rede pública de educação, por mais que seja desafiador, nos faz perceber que, se há uma disposição do professor para criar novas posturas metodológicas, é possível se desvencilhar das dificuldades e prestar um bom trabalho. Para tal, é preciso refletir constantemente sobre as práticas, a realidade escolar e as inovações exigidas pelo mundo e pela educação. Munido de tais ferramentas, torna-se crível que a filosofia passe a ocupar seu merecido espaço da educação básica, tanto do ponto de vista estudantil quanto no educacional.

4.3 A INCLUSÃO DE NOVAS TECNOLOGIAS: UMA BREVE PESQUISA SOBRE SUA IMPORTANCIA NO AMBIENTE ESCOLAR

Devido este estudo ter sido pautado nas experiências advindas da sala de aula, pudemos reconhecer a importância de potencializar a emancipação intelectual através do ensino de filosofia. Na corrente vivência escolar, nós percebemos que, para muitos, o uso das novas tecnologias é visto como um problema. Para nós, as novas tecnologias não são obstáculos, elas se constituem como objetos de estudo e especialidades a serem desenvolvidas.

Com o término das sequências didáticas nos três anos do ensino médio, foi possível avaliar erros e acertos, sucessos e insucessos. E o que nos chamou a atenção foi a familiaridade que as gerações mais jovens possuem com as tecnologias, seja nas plataformas digitais, nos sistemas operacionais e/ou redes sociais, entre outros. Por este motivo, lhes fiz três perguntas: a) “se há como utilizar recursos como o celular em aulas”, b) “se eles viam como importante a postura de professores que estão buscando adequar novos métodos frente as novas demandas” e c) “se a utilização de filmes, cine documentários, documentários, animações, entrevistas, músicas entre outros, eram efetivamente importantes para o enriquecimento da disciplina de filosofia e da facilitação da aprendizagem devido a diversidade de linguagens”.

Pedimos que os estudantes não se identificassem, bem como não se deixassem influenciar pela intervenção que se encerrava, mas que pensassem o ensino de modo geral, as

disciplinas que já estão inseridas nesta postura, nas que deviam estar, mas ainda permanecem a usar meios tradicionais, e, por fim, de que modo todas estas ações poderiam ser introduzidas na prática.

Para a pesquisa, selecionamos na forma de amostragem o público de três turmas do Ensino Médio, cujo quantitativo foi inferior ao número previsto inicialmente de cem alunos. Foram oitenta e seis (86) alunos, sendo estes distribuídos em três turmas, contabilizando vinte e sete (27) no primeiro ano, vinte e oito (28) no segundo ano e trinta e um (31) no terceiro ano, turma única. Por motivos como transferência e abandono escolar, muitas turmas perderam um contingente substancial de alunos.

Embora a escola sede deste estudo inicialmente fosse a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Doutor Cunha Lima, localizada no município de Remígio – PB, devido à aprovação na seleção interna para a Escola Integral Cidadã, houve a remoção de escola e tivemos que adequar o projeto já aprovado para o novo loco da pesquisa[^], desta vez na Escola Cidadã Integral Técnica Conselheiro José Braz do Rêgo, localizada no município de Boqueirão – PB. As devidas alterações encontram-se presentes nos anexos.

Ao nosso primeiro olhar, por tratar-se de duas escolas equidistantes dos centros urbanos onde as tecnologias já estão mais presentes, os jovens de ambas as escolas mostravam-se completamente familiarizados com as novas tecnologias. No entanto, nas duas escolas, encontramos resistência tanto do ponto de vista pedagógico quanto administrativo em se inserir nas novas demandas geradas pela sociedade tecnológica em que o mundo se tornou.

Esperávamos que houvesse divergências entre os estudantes e que os números apresentassem tais expectativas, no entanto foi unânime o posicionamento deles ao afirmarem que as tecnologias eram importantes para a educação, para o estudo e para a pesquisa. Foi interessante perceber que, embora o uso do celular ainda tão combatido por professores, inspetores e diretores, segundo os alunos, este pode ser sim utilizado, desde que haja responsabilidade e conteúdos adequados para seu uso eficiente no âmbito educacional.

Mais uma vez encontramos entraves, pois, de fato, ainda existem poucos conteúdos disponíveis na rede pública para serem compartilhados e estudados em dispositivos móveis como celulares, leitores de *e-book* e *tablets*, da mesma forma, a rede de internet ainda não comporta o volume de acesso, tanto de estudantes conectados como no tráfego de dados gerados por *downloads* e *uploads* necessários para obtenção dos conteúdos e materiais, assim como o envio de trabalhos atividades entre outros.

Assim, notamos que as dificuldades sempre costumam se apresentar em instâncias mais altas como a dos poderes públicos, que são os responsáveis tanto pela estruturação das

escolas, como da formação acadêmica e continuada dos professores e da geração de estudos, materiais e conteúdos para serem inseridos no ensino público. Não é por se tratar de um dever do estado que nós professores devemos nos acomodar diante destas dificuldades. Diversos professores já desenvolvem trabalhos nestes aspectos e compartilham gratuitamente seus conteúdos e experiências na rede mundial de computadores, para que os professores tenham um repertório vasto e adequado para o ensino na atualidade. E que igualmente os alunos sejam beneficiados com um ensino de maior qualidade.

A segunda pergunta levou em consideração se eles achavam importante o visível esforço dos professores que buscavam notadamente inserir novas práticas e assim diversificar o ensino-aprendizado. Embora as afirmações tenham sido feitas de diversos modos, foi unânime ouvir dos estudantes que sim, que são justamente estes professores que demonstram empenho com sua profissão e demonstram se preocupar com a qualidade da formação dos alunos. Estas afirmações mais concisas vieram, em maior número, do terceiro ano do Ensino Médio, período em que eles já estão mais amadurecidos, buscando encontrar uma área de formação ou uma profissão, sendo assim, o que aprendem e como aprendem é vital para eles.

E na última pergunta, esta crucial para nosso estudo, pois ela exprime fielmente o que os alunos viram e sentiram na prática, ao serem indagados se achavam importante a inserção de linguagens como o cinema, o documentário, animações, músicas entre outros. Eles foram igualmente categóricos em afirmar que sim, pois tais ações facilitam o aprendizado, sobretudo o entendimento da filosofia, pois 48% afirmou achar a filosofia uma disciplina difícil, seja pela linguagem que ela adota, ou mesmo pela complexidade de se entender ou verbalizar seus entendimentos acerca de um conceito.

Através da inserção de outras linguagens como a do cinema, tornou-se mais fácil relacioná-las com questões abordadas pela filosofia. Desse modo, facilitou-se o entendimento e, por conseguinte, o aprendizado. Esta era nossa grande preocupação, mas as afirmações, assim como a nossa hipótese inicial, se mostraram verdadeiras, pois, após vários dias da exibição dos filmes, alguns alunos ainda buscavam relacioná-lo com a discussão, ou mesmo outros estudantes que já costumam ver filmes constantemente começaram a apresentar sugestões de títulos para serem exibidos nas próximas intervenções, ao passo que, outros entusiasmados pediam que fosse exibido em breve e outros, anotando, afirmavam que iria ver em casa.

Isto mostra que nossos estudos obtiveram êxito em nossas propostas e ações. Buscamos diversificar as metodologias de ensino, propondo o ensino da filosofia por vias estéticas. Nossa fundamentação partiu do uso do cinema justificado no conceito *logopático*.

Cabrera nos proporcionou meios para atingir os estudantes filosoficamente através da afetação o *pathos*, com ela os estudantes obtiveram mais meios para entender e assim, filosofar. De modo autônomo, os estudantes estavam discutindo o cinema, sob os olhos da filosofia, e, desta maneira, constituindo seu próprio embasamento, contextualizando a filosofia com o cinema e com a realidade, em uma demonstração de atitude crítico-reflexiva, caminhando em direção à emancipação.

Outro aspecto fundamental a ser ressaltado foi a construção de uma metodologia para executar este itinerário filosófico. A submissão das ações e conteúdos em um sequenciamento tornou os procedimentos mais organizados, possibilitou o reconhecimento de falhas e, por conseguinte, o ajuste, sem atrapalhar o prosseguimento das ações. Através da elaboração das sequências didáticas, fomos capazes de unir atitude filosófica, teoria, prática e método, para construir abordagens de ensino que possibilitem a melhoria do ensino de filosofia, que igualmente possibilite o filosofar, na medida em que desconstrói a percepção errônea que muitos possuem da filosofia e por fim que possa despertar nos estudantes a potencialização de sua emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo, mostrou-se o quanto é importante a auto iniciativa por parte dos professores para combater as adversidades inerentes da prática docente. Algumas de ordem política e outras de ordem pedagógica. Infelizmente as de ordem política dependem de grandes esforços como organização das classes estudantis e docentes, votar de modo consciente, exigir, fiscalizar e até mesmo, quando necessário, denunciar. Só assim veremos mudanças benéficas para a educação em geral.

Com relação às iniciativas de ordem pedagógica, cabe a nós profissionais da educação termos vigor de espírito para combater as adversidades que muitas vezes são causadas ou mantidas por nós, mesmo que de modo involuntário. Assim, como dizia Adorno em suas falas sobre a educação, é preciso que pensemos os rumos da nossa educação, reitero, sobretudo de nossas práticas. A sala de aula é o lugar onde consolidamos nossa existência enquanto professores, pesquisadores filósofos, portanto é imprescindível que tenhamos a preocupação de constantemente rever nossas posturas para sermos capazes de prover o melhor de nós.

Não há como educar levando em consideração apenas o salário, pelo menos não deveria haver. Educar é um dos gestos mais significativos para a formação humana, portanto é preciso ter uma relação afetiva com o ofício e não apenas empregatícia. Educação exige esmero, resiliência e a re-existência. Não se resume ao ato de passar ou “depositar”, na perspectiva crítica de Paulo Freire, grande pensador e educador, tão perseguido e desvalorizado por determinadas classes e ideários na atualidade. Como preconizava Rancière, a educação precisa ser um ensino universal, para que abranja a todos igualmente, e que igualmente todos possam demonstrar a igualdade das inteligências, ou seja, “a igual capacidade”, em tempos que a luta por igualdade tem sido cada vez mais urgente.

Foi com estas inquietações que começamos este estudo e elegemos o conceito de emancipação, em específico na educação, no ensino de filosofia, para que de algum modo possamos contribuir com o nosso mundo. Cada um, quando interessado, pode dar o melhor de si para o mundo, para os outros, para uma causa. Creio que é dever do professor dar o melhor de si, o gesto afetivo e humano de ensinar. Em nosso caso, de ensinar para além do ensino, ou seja, ensinar e promover a emancipação.

Em nosso estudo, percebemos que, para alcançar a finalidade que permeia todo este projeto, era preciso ter um caminho bem delimitado, que estivesse em consonância com as especificidades e desafios a que somos acometidos no exercício da docência. Para que houvesse um ajuste mais adequado, foi preciso investigar e refletir sobre as práticas, sobre os

alunos e toda conjuntura que concebe o chão da escola. Buscamos então formalizar meios de atender a estas demandas e assim atender os estudantes provendo-lhes um ensino de filosofia ajustado às suas necessidades e ao mesmo tempo à inserção de nosso objetivo maior, encontrado em nosso ensino engajado, a potencialização da emancipação.

Desde o início, o nosso método ou caminho se deu em instaurar a democracia entre discentes e docentes, pois a formação é para eles e cabe a eles, de modo autônomo e crítico, reconhecer e exigir o que lhes é fundamental na educação, em específico, no ensino de filosofia. Assim nos debruçamos em reverter aspectos como o desinteresse pela filosofia, ou a impressão da falta de utilidade ou importância. Para tal, partimos da afetação ou afecção como atitude filosófica. Estas práticas estão presentes em abordagens que defendem o ensino da filosofia, num sentido vivo.

Escolhemos a afetação filosófica por vias estéticas, investigamos diversos autores tanto da tradição filosófica, como do ensino de filosofia, e chegamos ao entendimento que interviríamos através da afetação estética, pois ela é capaz de fomentar sensações e experiências que tendem a facilitar e a reforçar o aprendizado em filosofia. O filósofo Aristóteles dizia que a filosofia nasce do espanto. Semelhante a esta atitude, o autor Júlio Cabrera aponta como ferramenta conceitual a compreensão *logopática*, e através dessa afetação estética, lógica e filosófica vimos estudantes que antes eram indiferentes às aulas se interessarem e participarem. Um grande avanço no que esperávamos de sua postura autônoma.

Com a metodologia do PDCA, pudemos contornar as pequenas falhas, que iam se dando no decorrer das intervenções, ao passo que as últimas já traziam importantes ajustes em relação às primeiras. Assim se sucederam as nossas sequências didáticas, se autorregulando, reconhecendo as dificuldades e se adaptando, para a constante melhoria do ensino. Foram estes os componentes que forneceram ao objeto de nosso estudo a constatação empírica do quanto viável era sua aplicação, planejando executando, checando e ajustando. Este foi o constante caminho em busca da sólida metodologia.

É comum ler em artigos e livros voltados à temática do ensino da filosofia que não há metodologias replicáveis, que o professor precisa adquirir a habilidade de flexibilizar suas ações. Estas afirmações se sustentam e se fazem patentes quando nos deparamos na sala de aula com fenômenos desta importância. No entanto, sabemos que, por mais que uma aula não tenha como ser igualmente dada em dois ambientes distintos, é fundamental que o professor esteja preparado para dar suas aulas. É preciso que ele tenha planejado, pesquisado e

estudado, por mais que o objeto final de suas aulas não seja o mesmo, mas ele partiu dos mesmos referenciais teóricos e para os mesmos objetivos.

Assim justificamos a construção de um produto filosófico, numa postura metodológica baseada na construção de ações e conteúdos planejados de modo sequenciado, da mesma forma que a filosofia transcende qualquer método. Nossos objetivos também transcendem o objetivo de dispor conteúdos de modo sistêmico. O que almejamos com esta elaboração é a possibilidade de combinar ações e linguagens diversas, para tornar a filosofia mais atrativa e compreensível por parte dos estudantes, e por fim poder usar de todas as ferramentas que só a filosofia pode oferecer para emancipar o indivíduo.

Em suma, o que queremos expor com esta indagação é que não temos a pretensão de fornecer um modelo metodológico de ensino de filosofia. Não ambicionamos, através de nosso estudo, planificar todas as ações filosóficas possíveis numa sala de aula e afirmar que achamos o modo certo de ensinar a filosofia de modo filosófico. Mas gostaríamos de humildemente compartilhar nossas ações exitosas e assim ampliar a gama de meios possíveis de promover uma aula que possibilite o exercício da filosofia em sala.

E, sobretudo, lançar a inquietação da importância de nós professores de filosofia possuímos um objetivo maior ao ensinar filosofia. Em nosso caso, somos favoráveis a um ensino de filosofia que potencialize a emancipação do indivíduo ou, como nos intitulamos neste estudo, *O Ensino de Filosofia Proposto em Vista da Formação Emancipatória*.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

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

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

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

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

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Ciências Humanas e suas Tecnologias, 2000.

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

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

COX, K. K. **Informática na Educação Escolar**. 2. ed. – Campinas/SP: Autores Associados. 2008.

DELEUZE, G.; Guattari, F. **O que é filosofia?**. Tradução de Bento Prado J. E Alberto Alonso Muñoz Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

_____. *Diferença e repetição*. Tradução Roberto Machado e Luís B. L. Orlandi. São Paulo: Graal, 2006.

EDUCAÇÃO. **Tecnologia de Gestão Educacional: Princípios e Conceitos Planejamento e Operacionalização**. Recife: Ice, 2015.

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

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

_____. **A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade.** In.: TRENTIN, Renê; GOTO, Roberto (Orgs). Filosofia no ensino médio. São Paulo: Loyola, 2007.

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

_____. **O ensino de história e seu currículo: teoria e método.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

KANT, I. **Resposta à pergunta: O que é Esclarecimento?** In: KANT, Immanuel. *Textos seletos.* Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. **Crítica da Razão Pura.** Trad. Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1994.

_____. **Lógica.** Trad. De Gottlob Benjamin Jasche de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

_____. **Sobre a pedagogia.** 2ª ed. Trad. Francisco Cock Fontanenella. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

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

NIETZSCHE, F. **Escritos sobre Educação.** Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

PARAÍBA. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Diretrizes para o Funcionamento das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Técnicas Integrais e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas da Paraíba.** João Pessoa – PB. 2019.

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

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

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

_____. **O professor como protagonista do ensino de filosofia no nível médio.** Revista Direcional Educador. São Paulo: Grupo Direcional (ISSN 1982-2898) Ano 7, nº 77, junho, 2011.

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

TOMAZETTI, E. M. **Sobre ensino, aprendizagem e resistência na aula de Filosofia do Ensino Médio**, Revista Sul-Americana de Filosofia da Educação - RESAFE, Brasília, n. 13, p. 41-53, nov./2009 – abr./2010.

ZABALA, A. **A Prática Educativa - Como Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

APÊNCICE A – TERMO DE CONCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

“O ENSINO DE FILOSOFIA PROPOSTO EM VISTA DA FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA”

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O referido projeto intenta em investigar, por conseguinte desenvolver meios de tornar a prática docente, sobretudo o ensino de filosofia, numa prática mais apreciada pelos discentes, para tal, nos debruçamos em duas especificidades. O ensino em moldes que venham a valorizar a vivência dos estudantes através da prática filosófica, por fim o estímulo ao desenvolvimento da autonomia intelectual.

Estou ciente que:

Caso aceite colaborar com este projeto você assume o compromisso de cooperar participando de questionários, ou eventuais entrevistas, que serão baseadas nas questões inerentes ao projeto, visando a melhoria da prática docente, sendo assim, do ensino de filosofia no ensino de base. Ademais com objetivo de solidificar os dados da pesquisa faremos registros fotográfico, referentes a práticas, oficinas ou outras intervenções que venham a ser elaboradas.

Os riscos encontrados neste estudo são mínimos, tendo em vista que, o público participante irá contribuir no ambiente escolar, nos horários que estão regularmente matriculados, ou seja, sua participação atenderá aos requisitos de segurança já exigidos no pela instituição de ensino, ademais o risco possível seria algum desconforto causado em função das perguntas do questionário ou da entrevista, que serão de caráter impessoal e que consistem em questões acerca de como veem o ensino, da possibilidade de promover melhorias, das metas esperadas e alcançadas pelo referente estudo, ou seja, nenhuma das perguntas ferem valores morais, étnicos, religiosos, culturais ou de gênero, todo escopo da pesquisa circunda as questões relevantes ao ensino de filosofia e seus desdobramentos, e as práticas docentes.

Os benefícios almejados pelo nosso projeto visam colaborar diretamente para a melhoria das práticas docentes, do desenvolvimento de métodos que facilitem e ampliem os

meios de aprender e aplicar os conhecimentos filosóficos, bem como buscar que esses conhecimentos também se apliquem no cotidiano destes estudantes.

Salientamos que a participação desta pesquisa é totalmente voluntária, portanto, caso em algum momento da pesquisa venha a sentir-se, por algum motivo na necessidade de cessar a participação, é assegurada a liberdade de desistir, sem necessidade de explicação ou justificativa. Reiteramos aos sujeitos da pesquisa que haverá acompanhamento durante a pesquisa e após o término, se necessário.

É garantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa; bem como dos resultados, que serão mantidos em sigilo, exceto para fins de divulgação científica.

Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande - PB, Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; ao Conselho Regional de Medicina da Paraíba e à Delegacia Regional de Campina Grande.

Esse Termo é assinado em duas vias, sendo uma para o participante e outra para os pesquisadores.

Nome do participante da pesquisa

Assinatura do responsável

Rodolpho Rousseau Soares Silva (pesquisador)

Campina Grande - PB, _____ de _____ de 2018

APENDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO DE LIVRE ESCLARECIMENTO - TALE

TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu

 , _____ menor, estou sendo convidado (a) a participar da pesquisa **O ENSINO DE FILOSOFIA PROPOSTO EM VISTA DA FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA**. Este estudo tem como objetivo, **Analisar a relevância do ensino de filosofia, bem como a funcionalidade das práticas filosóficas pretendidas neste projeto.**

Fui informado (a) pelo (a) pesquisador (a) **Prof. Rodolpho Rousseau Soares Silva**, domiciliado à Rua Américo Carneiro – 5591, bairro Quarenta, CEP 58416 – 095, na cidade de Campina Grande - PB, Telefone (83) 996307826, E-mail: rousseau19@gmail.com , de maneira clara e detalhada de todas as etapas da pesquisa. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novos esclarecimentos e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que aceito participar do estudo, sabendo que tenho liberdade de recusar a responder qualquer questionamento sem que haja qualquer de prejuízo seja ele físico, psicológico ou financeiro, bem como de retirar meu consentimento a qualquer momento.

Se me sentir prejudicado (a) durante a realização da pesquisa, poderei procurar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP para esclarecimentos no endereço abaixo discriminado:

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/ HUAC

Rua.: Dr. Carlos Chagas, s/ n,

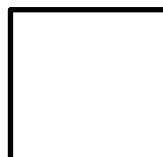
São José, Campina Grande – PB,

E-mail.: cep@huac.ufcg.edu.br,

Telefone.: (83) 2101 – 5545.

Campina Grande-PB, ____ de _____ de 2018

 Pesquisador (a) Responsável



 Assinatura do voluntário/ menor

APENDICE C – QUESTIONÁRIO SOBRE A INCLUSÃO DE NOVAS TECNOLOGIAS E SUA IMPORTANCIA NO AMBIENTE ESCOLAR



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



QUESTIONÁRIO

Instrução: este questionário será utilizado como dados para a elaboração do estudo intitulado, *O Ensino de Filosofia proposto em vista da formação emancipatória*. Todo o conteúdo estará restrito a referente pesquisa, portanto não haverá qualquer tipo de exposição dos participantes.

- a) É possível introduzias novas tecnologias na prática docente? Justifique seu posicionamento.
- b) É importante que os professores busquem inserir novas práticas com o objetivo de diversificar o ensino-aprendizado?
- c) Como você considera a utilização de recursos e novas linguagens como filmes, músicas, documentários, animações, imagens, slides, quis entre outros, para o ensino de filosofia?
- d) Avalie o nível de dificuldade que você encontra na disciplina de filosofia, seja, pelas metodologias empregadas ou as linguagens utilizadas pelo professor.

ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

	Universidade Federal de Campina Grande Hospital Universitário Alcides Carneiro Gerência de Ensino e Pesquisa - GEP Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58400-398	EBSERH HOSPITAIS UNIVERSITÁRIOS FEDERAIS
---	--	--

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Eu, **Margareth Leal Ricardo Araújo**, Gestora Escolar da Escola Cidadã Integral Técnica Conselheiro José Braz Do Rêgo Boqueirão – PB, autorizo o desenvolvimento da pesquisa intitulada: **“O ENSINO DE FILOSOFIA PROPOSTO EM VISTA DA FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA”**, nesta escola, que será realizada no período de 21/03/2018 a 21/09/2019, tendo como pesquisador o **Prof. Rodolpho Rousseau Soares Silva** e orientador o **Prof. Dr Jordi Carmona Hurtado**.

Boqueirão - PB, 21 de Março de 2019



Margareth Leal Ricardo A. Silva
GESTORA ESCOLAR
AUT. Nº 1808

ANEXO B - PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 3.541.373

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Pesquisador prevê os possíveis riscos e nos informa quais as estratégias para minimizar tais riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trabalho interessante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes termos:

- Folha de Rosto;
- Declaração de Divulgação dos Resultados;
- Termo de Compromisso do Pesquisador;
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);
- Novo Termo de Anuência Institucional;
- Instrumento de Coleta de Dados;
- Novo Projeto Completo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de emenda ao projeto, modificando o cronograma da pesquisa, bem como a instituição onde será realizado o estudo de caso.

O pesquisador apresenta as documentações atualizadas, tais como novo projeto, novo termo de anuência e novo cronograma.

Assim sendo, somos de parecer APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_132383 0_E1.pdf	02/07/2019 11:27:52		Aceito
Outros	ANUENCIAJBR.jpg	02/07/2019 11:25:21	Rodolpho Rousseau S. Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_RR.doc	02/07/2019 11:24:23	Rodolpho Rousseau S. Silva	Aceito
TCLE / Termos de	TCLE_RR.docx	08/05/2019	Rodolpho Rousseau	Aceito

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n
Bairro: São José CEP: 58.107-670
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG**



Continuação do Parecer: 3.541.373

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Pesquisador prevê os possíveis riscos e nos informa quais as estratégias para minimizar tais riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trabalho interessante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes termos:

- Folha de Rosto;
- Declaração de Divulgação dos Resultados;
- Termo de Compromisso do Pesquisador;
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);
- Novo Termo de Anuência Institucional;
- Instrumento de Coleta de Dados;
- Novo Projeto Completo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de emenda ao projeto, modificando o cronograma da pesquisa, bem como a instituição onde será realizado o estudo de caso.

O pesquisador apresenta as documentações atualizadas, tais como novo projeto, novo termo de anuência e novo cronograma.

Assim sendo, somos de parecer APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1323830_E1.pdf	02/07/2019 11:27:52		Aceito
Outros	ANUENCIAJBR.jpg	02/07/2019 11:25:21	Rodolpho Rousseau S. Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_RR.doc	02/07/2019 11:24:23	Rodolpho Rousseau S. Silva	Aceito
TCLE / Termos de	TCLE_RR.docx	08/05/2019	Rodolpho Rousseau	Aceito

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n
 Bairro: São José CEP: 58.107-670
 UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
 Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 3.541.373

Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RR.docx	11:00:09	S. Silva	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_COMPROMISSO.jpeg	21/12/2018 10:23:00	Rodolpho Rousseau S. Silva	Aceito
Outros	TERMO_DIVULG.jpeg	05/11/2018 10:17:45	Rodolpho Rousseau S. Silva	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto.pdf	18/09/2018 10:27:36	Rodolpho Rousseau S. Silva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 29 de Agosto de 2019

Assinado por:
Andréia Oliveira Barros Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n
Bairro: São José CEP: 58.107-670
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

ANEXO C – REGISTROS FOTOGRÁFICOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Imagem 1 - exibição dos filmes



Imagem 2 – projeção dos filmes

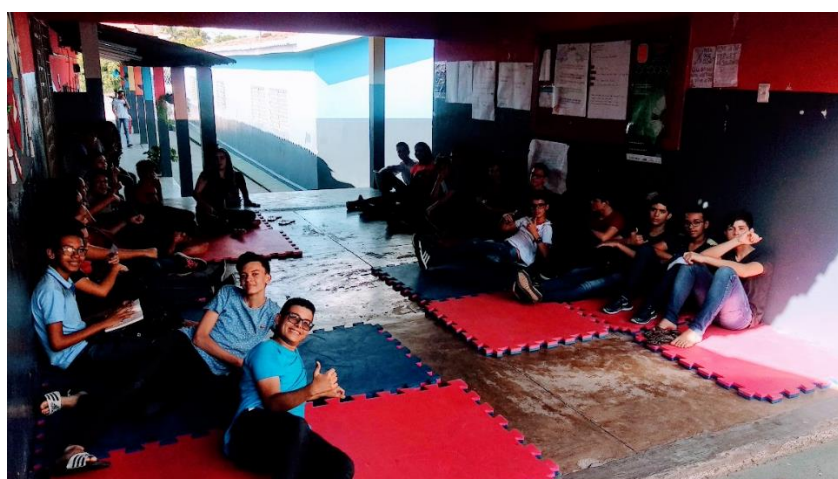


Imagem 3 – Debate acerca das impressões do filme com o referencial teórico.

ANEXO D – MODELO: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Título	O que é a Emancipação?
Área	Humanas
Segmento	Ensino Médio
Turma	1º Ano
Duração	4h aulas
<p>Objetivo: Objetivo: Esta sequência didática tem por objetivo facilitar o aprendizado da filosofia e assim capacitar os estudantes a compreenderem e vivenciarem o conceito de emancipação e de barbárie em Theodor Adorno. Através dos elementos logopáticos explorados no filme <i>A Onda</i>, os estudantes desenvolverão as habilidades necessárias para o exercício filosófico. Ainda abordaremos questões transversais como bullying, exclusão social, ideologias entre outros.</p>	
<p>UNIDADE CURRICULAR BNCC: (EM41CH01), (EM41CH02), (EM41CH03), (EM41CH05), (EM42CH03), (EM43CH02).</p>	
DESCRIPTORES IDEPB:	Português: D10, D19, D21 e D24
	Matemática: D33 e D34
<p>TEMAS TRANSVERSAIS: Educação, autonomia, postura crítica, política, cultura, barbárie, violência, bullying.</p>	
<p>CONTEÚDOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O conceito de Emancipação em Theodor Adorno; • Filme: <i>A Onda</i>; • Livro didático: <i>Filosofando Introdução a Filosofia</i> • Pesquisa na Internet. 	
<p>MATERIAIS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • DATA SHOW, COMPUTADOR, LIVRO DIDÁTICO, FOLHAS A4, PINCEL, LOUSA. 	

DESCRIÇÃO DA AÇÕES:

1ª Aula: No primeiro momento apresentaremos a problematização voltada a tutela, lançando questões pertinentes a falta de esclarecimento na perspectiva kantiana; num segundo momento iniciaremos a exibição do filme;

2ª Aula: continuaremos a ficção cinematográfica *A Onda*, título original *Die Welle*;

3ª Aula: organizaremos uma discussão acerca das compreensões oriundas da trama, contextualizando com fragmentos de texto referentes a obra: *Educação e Emancipação*.

4ª Aula: Exercitaremos a memorização dos estudantes propondo um exercício de fixação de aprendizagem, na modalidade pesquisa, dando planas autonomia para que os estudantes desenvolvam a pesquisa através do uso do livro didático, da internet e dos fragmentos do livro de Adorno.

AVALIAÇÃO: Usaremos os saberes desenvolvidos no decorrer da sequência didática na resolução da avaliação semanal. Aliando os saberes próprios dos alunos aos conhecimentos teóricos-filosóficos.

REFERENCIAS:

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

A ONDA (Die Welle). Direção de Dennis Gansel. Produção de Anita Schneider, Christian Baker e Nina Maag. Roteiro: Dennis Gansel e Peter Thorwarth. 2008. (108 min.), P&B.

ADORNO, T. **Educação e Emancipação.** Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

Título	Compreendendo a Importância da Emancipação
Área	Humanas
Segmento	Ensino Médio
Turma	2º Ano
Duração	4h aulas
<p>Objetivo: Esta sequência didática tem por objetivo facilitar o aprendizado da filosofia ampliando dentre as práticas docentes o uso da ficção cinematográfica como alargamento do conhecimento filosófico. Através dos elementos logopáticos explorados no filme <i>V de Vingança</i>, os estudantes desenvolverão as habilidades necessárias para o exercício filosófico e o entendimento dos conceitos apresentados por Immanuel Kant. Ainda abordaremos questões transversais como sociedade, controle das massas, ideologia entre outros.</p>	
<p>UNIDADE CURRICULAR BNCC: (EM41CH01), (EM41CH02), (EM41CH03), (EM41CH05), (EM42CH03), (EM43CH02).</p>	
DESCRITORES	Português: D10, D19, D21 e D24
IDEPB:	Matemática: D33 e D34
<p>TEMAS TRANSVERSAIS: educação, conhecimento, autonomia, política.</p>	
<p>CONTEÚDOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O conceito de Esclarecimento em Immanuel Kant; • Filme: V de Vingança; • Livro didático: Filosofando Introdução a Filosofia • Pesquisa na Internet. 	
<p>MATERIAIS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • DATA SHOW, COMPUTADOR, LIVRO DIDÁTICO, FOLHAS A4, PINCEL, LOUSA. 	

DESCRIÇÃO DA AÇÕES:

1ª Aula: No primeiro momento apresentaremos a problematização voltada a tutela, lançando questões pertinentes a falta de esclarecimento na perspectiva kantiana; num segundo momento iniciaremos a exibição do filme;

2ª Aula: continuaremos a ficção cinematográfica *V de Vingança*;

3ª Aula: organizaremos uma discussão acerca das compreensões oriundas da trama, contextualizando com fragmentos de texto referentes a obra: *O que é o Esclarecimento?*,

4ª Aula: Exercitaremos a memorização dos estudantes propondo um exercício de fixação de aprendizagem, na modalidade pesquisa, dando planas autonomia para que os estudantes desenvolvam a pesquisa através do uso do livro didático, da internet e dos fragmentos do livro de Kant.

AVALIAÇÃO: Usaremos os saberes desenvolvidos no decorrer da sequência didática na resolução da avaliação semanal. Aliando os saberes próprios dos alunos aos conhecimentos teóricos-filosóficos.

REFERENCIAS:

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

KANT, I. **Resposta à pergunta: O que é Esclarecimento?** In: KANT, Immanuel. *Textos seletos.* Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

V de Vingança. Direção de James McTeigue. Produção de Joel Silver Lana Wachowski Lilly Wachowski Grant Hill. Intérpretes: Natalie Portman Hugo Weaving Stephen Rea John Hurt. Roteiro: Alan Moore David Lloyd. Música: Dario Marianelli. 2005. (132 min.), dvd, son., color

Título	Compreendendo a Importância da Emancipação
Área	Humanas
Segmento	Ensino Médio
Turma	3º Ano
Duração	4h aulas
<p>Objetivo: Objetivo: Esta sequência didática tem por objetivo facilitar o aprendizado da filosofia e assim capacitar os estudantes a compreenderem e vivenciarem o conceito de emancipação intelectual em Rancière. Através dos elementos logopáticos explorados no filme <i>Fahrenheit 451</i>, os estudantes desenvolverão as habilidades necessárias para o exercício filosófico. Ainda abordaremos questões transversais como poder, estado, educação, emancipação, ideologias entre outros.</p>	
<p>UNIDADE CURRICULAR BNCC: (EM41CH01), (EM41CH02), (EM41CH03), (EM41CH05), (EM42CH03), (EM43CH02).</p>	
DESCRITORES IDEPB:	Português: D10, D19, D21 e D24
	Matemática: D33 e D34
<p>TEMAS TRANSVERSAIS: Educação, Igualdade de inteligências, política, autonomia, formação do indivíduo.</p>	
<p>CONTEÚDOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O conceito Emancipação Intelectual em Jacques Rancière; • Filme: <i>Fahrenheit 451</i> • Livro didático: Filosofando Introdução a Filosofia • Pesquisa na Internet. 	
<p>MATERIAIS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • DATA SHOW, COMPUTADOR, LIVRO DIDÁTICO, FOLHAS A4, PINCEL, LOUSA. 	

DESCRIÇÃO DA AÇÕES:

1ª Aula: No primeiro momento apresentaremos a problematização voltada a tutela, lançando questões pertinentes a falta de esclarecimento na perspectiva kantiana; num segundo momento iniciaremos a exibição do filme;

2ª Aula: continuaremos a ficção cinematográfica: *Fahrenheit 451*;

3ª Aula: organizaremos uma discussão acerca das compreensões oriundas da trama, contextualizando com fragmentos de texto referentes a obra: *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*

4ª Aula: Exercitaremos a memorização dos estudantes propondo um exercício de fixação de aprendizagem, na modalidade pesquisa, dando planas autonomia para que os estudantes desenvolvam a pesquisa através do uso do livro didático, da internet e dos fragmentos do livro de Rancière.

AVALIAÇÃO: Usaremos os saberes desenvolvidos no decorrer da sequência didática na resolução da avaliação semanal. Aliando os saberes próprios dos alunos aos conhecimentos teóricos-filosóficos.

REFERENCIAS:

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

FAHRENHEIT 451. Direção de Ramin Bahrani. Produção de David Coatsworth. Roteiro: Ramin Bahrani. Estados Unidos: Hbo Films, 2018. (100 min.), son., color.

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

ANEXO E – AVALIAÇÃO BIMESTRAL

ECIT Conselheiro José Braz do Rêgo

AVALIAÇÃO SEMANAL

FILOSOFIA 1ª SÉRIE ___ DO ENSINO MÉDIO

ALUNO: _____


ESCOLA
 CIDADÃ INTEGRAL

AVALIAÇÃO FILOSOFIA

- 1- O filósofo Theodor Adorno em sua obra *Educação e Emancipação* denuncia a existência da **Barbárie** obstáculo da emancipação intelectual. Por sua vez, como identificamos comportamentos que contenham traços da **Barbárie**?
- O incentivo às boas práticas no ambiente escolar;
 - A reprodução de comportamentos negativos como violência, exclusão, bullying entre outros;
 - O estudo de políticas públicas para melhoria do espaço escolar;
 - Barbarizar é ser top, ou seja, o melhor no ambiente escolar.
 - Nenhuma das alternativas.
- 2- No filme a onda podemos identificar traços de comportamento dos estudantes que se assemelhavam a barbárie apontada pelo filósofo Adorno. De acordo com seu entendimento o comportamento violento e excludente do grupo autointitulado "A Onda" demonstrou em seus atos a falta de:
- Emancipação intelectual;
 - Compaixão com o próximo;
 - Ideais humanistas;
 - Pensamentos revolucionários
 - Todas as alternativas.
- 3- O Hedonismo é a corrente filosófica que defende a busca por?
- Salvação divina;
 - Vida eterna;
 - Prazer;
 - Celibato;
 - Nenhuma das alternativas.
- 4- Sabemos que a busca do prazer como objetivo de vida era fortemente defendida pelos filósofos Hedonistas, no entanto para Epicuro deveríamos ter equilíbrio entre a falta e o excesso. Sendo assim, a vida submetida aos prazeres em excesso se configuraria como:
- Plenitude;
 - Jejum;
 - Orgasmo;
 - Alegria;
 - Vícios.
- 5- A corrente filosófica conhecida por cínica, possuía um estilo totalmente oposto as escolas filosóficas tradicionais, tanto no modo de pensar quanto no modo de agir. O que buscavam os filósofos cínicos com isso?
- Ser do contra;
 - Chamar atenção;
 - Confrontar os valores sociais;
 - Agir como mendigos;
 - Nenhuma das alternativas.

ECIT Conselheiro José Braz do Rêgo
 AVALIAÇÃO SEMANAL
 FILOSOFIA 2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO
 PROFESSOR: PROFESSOR: RODOLPHO
 ALUNO: _____



ESCOLA
 CIDADÃ INTEGRAL

FILOSOFIA

1- O filósofo Immanuel Kant discutiu sobre a busca pelo **Esclarecimento**, ou seja, a atitude necessária que todo indivíduo deve ter para construir suas próprias conclusões, em outras palavras pensar por si mesmo. Porém Kant afirma que esta atitude de se libertar da tutela exercida por outra pessoa é bastante difícil, geralmente costumamos agir influenciados por:

- a) Preguiça, comodismo e covardia;
- b) Ignorância, inocência e bondade;
- c) Futilidade, consumismo e modismo;
- d) Fé, bondade e compaixão;
- e) Todas as alternativas.

2- No filme "V de Vingança" podemos perceber que o governo submetia as pessoas a um regime autoritário oprimindo os cidadãos, lhes privando de direitos básicos como a liberdade de pensamento e expressão. Comparando o filme ao pensamento kantiano o governo retratado no filme exerce uma relação de que tipo com os cidadãos?

- a) De prosperidade;
- b) De benevolência;
- c) De Tutela;
- d) De democracia;
- e) Todas as alternativas.

3- O filósofo René Descartes é conhecido como inaugurador do período da modernidade. Essa atribuição se dá pela criação do?

- a) Problema cartesiano;
- b) Método cartesiano;
- c) Religião cartesiana;
- d) Plano cartesiano;
- e) Doutrina cartesiana.

4- O método de investigação cartesiano foi utilizado em diversas áreas de investigação até mesmo nas ciências. Seu método consistia em?

- a) Dividir as coisas em partes menores, para assim entender de modo mais simples, depois recompor e compreender em sua totalidade;
- b) Juntar tudo num conjunto só para classificar;
- c) Escolher um objeto para investigar;
- d) Recusar todas as teorias como inválidas;
- e) Todas as alternativas.

5- Podemos definir a corrente filosófica defensora do empirismo como:

- a) A corrente que defende o pensamento como ato divino;
- b) A corrente que defende o inatismo do conhecimento;
- c) A corrente que defende a obtenção dos conhecimentos através dos sentidos;
- d) Que o os conhecimentos estão no mundo das ideias, como defendia Platão;
- e) Todas as alternativas.

ECIT Conselheiro José Braz do Rêgo
 AVALIAÇÃO SEMANAL
 FILOSOFIA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO
 PROFESSOR: PROFESSOR: RODOLPHO
 ALUNO: _____



ESCOLA
 CIDADÃ INTEGRAL

FILOSOFIA

- 1- O Filósofo Jacques Rancière ficou bastante conhecido por ser um crítico ferrenho da educação, sobretudo do modelo tradicional de educação desenvolvido pelos governos. Segundo Rancière vivemos num mundo cujo modelo de educação é baseado numa “**educação pedagogizada**”. Em outras palavras este modelo de educação se baseia em?
- Um modelo que prega a desigualdade das inteligências entre os indivíduos;
 - O modelo que busca igualdade social;
 - Um modelo que visa ajudar o próximo;
 - Uma educação feita para todos;
 - Todas as alternativas.
- 2- Assistimos ao filme, *Fahrenheit 451*, nele vimos a imposição de um governo ditatorial, que proibia o acesso à leitura, sendo assim, qualquer pessoa que fosse pega lendo era punido. Pois os livros eram tidos como fonte de desobediência, de incitação à revolta e ao terrorismo. Se compararmos com o pensamento defendido pelo filósofo Rancière, podemos entender essa atitude do governo como?
- Um meio de controlar as pessoas pelo medo e a ignorância;
 - Cuidado com os conteúdos que as pessoas liam;
 - Respeito as tradições e valores;
 - Cuidado com a manutenção da democracia;
 - Todas as alternativas.
- 3- Segundo o filósofo Karl Marx a alienação corresponderia à falta de conhecimento do “todo”, ou seja, é preciso que nós conheçamos todo processo para sermos capazes de opinar, emitir juízo de valor a respeito dele. Marx apontava três instituições como responsáveis e beneficiadas com a nossa alienação, de acordo com ele estas três instituições eram:
- A televisão, o mercado de trabalho e a internet;
 - A igreja, o estado e a classe patronal;
 - A polícia, a política e o judiciário;
 - A fé, os ideais e a bondade humana;
 - Nenhuma das alternativas.
- 4- A filósofa Simone de Beauvoir pregava a igualdade de gêneros, pois ela reconhecia a igualdade das mulheres perante os homens, no entanto até os dias atuais as mulheres são tratadas de modo diferente, de acordo com o pensamento de Simone podemos afirmar que:
- É bem verdade que os homens são superiores as mulheres, de modo que, podemos constatar isso no dia-a-dia;
 - Que nossa organização social, assim como está estabelecida é a mais correta;
 - Que a posição de destaque reservada ao homem é bíblica;
 - Que somos frutos de convenções e construções sociais de cunho machista;
 - Todas as alternativas.
- 5- É inegável que a luta feminina por igualdade tem avançado, no entanto ela ainda carece de mais avanços. Analisado nossa sociedade, porquê até hoje as mulheres ainda enfrentam mais dificuldades que os homens?
- Por resquícios do paternalismo em nossa sociedade;
 - Pela falta de conscientização e educação familiar;
 - Devido à resistência de algumas pessoas ao respeito pela igualdade de gênero;
 - Por que os homens ainda necessitam de conscientização;
 - Todas as alternativas.

ANEXO F – DESCRITORES IDEPB

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA - AVALIANDO IDEPB 1

° ANO DO ENSINO MÉDIO

I - PRÁTICAS DE LEITURA

D06	Localizar informação explícita em um texto.
D07	Inferir informação em um texto.
D08	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.
D09	Identificar o tema central de um texto.
D10	Distinguir fato de uma opinião.
D11	Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.

II - IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO

D12	Identificar o gênero do texto.
D13	Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais.

III - RELAÇÕES ENTRE TEXTOS

D14	Reconhecer semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos que tratem da mesma temática.
------------	--

IV - COESÃO E COERÊNCIA

D16	Estabelecer relação de causa e consequência entre partes de um texto.
D17	Estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por locuções adverbiais ou advérbios.
D18	Reconhecer relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade (substituições e repetições).
D19	Identificar a tese de um texto.
D21	Reconhecer o conflito gerador do enredo e os elementos de uma narrativa.
D27	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

V - RE LAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO**D22** Identificar efeitos de humor no texto.**D23** Identificar efeitos de sentido decorrente do uso de pontuação e outras notações.**D24** Reconhecer o efeito de sentido decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos.**D25** Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões.**VI - VA RIAÇÃO LINGUÍSTICA****D26** Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou o interlocutor.

MATRIZ DE REFERÊNCIA EM MATEMÁTICA - AVALIANDO IDEPB 1

º ANO DO ENSINO MÉDIO

I - ESPAÇO E FORMA

D08	Resolver problema utilizando propriedades dos polígonos (soma de seus ângulos internos, número de diagonais, cálculo da medida de cada ângulo interno nos polígonos regulares).
D10	Resolver problemas envolvendo a localização de pontos no plano cartesiano.
D11	Resolver problema envolvendo Teorema de Tales.
D12	Utilizar as relações métricas do triângulo retângulo para resolver problemas significativos.
D17	Resolver problema envolvendo semelhança de triângulo.
D18	Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas ou não.

II - GRANDEZAS E MEDIDAS

D21	Resolver problema utilizando relações entre diferentes unidades de medida.
D25	Resolver problema envolvendo o cálculo de perímetro de figuras planas, com ou sem malhas quadriculadas.
D26	Resolver problema envolvendo o cálculo de área de figuras planas, com ou sem malhas.
D28	Resolver problema envolvendo volume de um sólido (Prisma, pirâmide, cilindro, cone, esfera).

III - NÚMEROS E OPERAÇÕES / ÁLGEBRA E FUNÇÕES

D33	Identificar a localização de números reais na reta numérica.
D40	Resolver problema com números inteiros envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação, radiciação).
D41	Reconhecer as diferentes representações de um mesmo número racional.
D45	Resolver problema com números racionais envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).
D46	Resolver problema que envolva variação proporcional, direta ou inversa, entre grandezas.
D48	Resolver problemas envolvendo equações ou inequações do 1º grau.
D52	Resolver problemas envolvendo equação do 2º grau.
D53	Resolver problemas envolvendo o cálculo de juros simples.

D77	Resolver problemas envolvendo o cálculo de juros compostos.
D54	Resolver problemas envolvendo o cálculo de porcentagem.
D55	Resolver problema envolvendo uma função do 1º grau.
D57	Identificar a representação algébrica e/ou gráfica de uma função do 1º grau, conhecendo alguns de seus elementos.
D58	Identificar a representação algébrica ou gráfica de uma função logarítmica.
D63	Identificar o gráfico de uma função que representa uma situação descrita em um texto.
D65	Resolver problemas envolvendo função exponencial.
IV - TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	
D71	Resolver problema envolvendo informações apresentadas em tabelas e/ou gráficos.
D72	Associar informações apresentadas em listas e/ou tabelas simples aos gráficos que as representam e vice-versa.

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA - AVALIANDO IDEPB 3^a SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

I. PRÁTICAS DE LEITURA

D6	Localizar informação explícita em um texto.
D7	Inferir informação em um texto.
D8	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.
D9	Identificar o tema central de um texto.
D10	Distinguir fato de uma opinião.
D11	Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.

II - IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/ OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO

D12	Identificar o gênero do texto.
D13	Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais.

III - RELAÇÕES ENTRE TEXTOS

D14	Reconhecer semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos que tratem da mesma temática.
------------	--

IV - COESÃO E COERÊNCIA

D16	Estabelecer relação de causa e consequência entre partes de um texto.
D17	Estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por locuções adverbiais ou advérbios.
D18	Reconhecer relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade (substituições e repetições).
D19	Identificar a tese de um texto.
D21	Reconhecer o conflito gerador do enredo e os elementos de uma narrativa.
D27	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

V - RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO

D22	Identificar efeitos de humor no texto.
D23	Identificar efeitos de sentido decorrente do uso de pontuação e outras notações.
D24	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos.

D25 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões.

V - VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

D26 Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou o interlocutor.

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE MATEMÁTICA - AVALIANDO IDEPB 3

ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

I. GEOMETRIA

D1	Identificar figuras semelhantes mediante o reconhecimento de relações de proporcionalidade.
D2	Reconhecer aplicações das relações métricas do triângulo retângulo em um problema que envolva figuras planas ou espaciais.
D3	Relacionar diferentes poliedros ou corpos redondos com suas planificações ou vistas.
D4	Identificar a relação entre o número de vértices, faces e/ou arestas de poliedros expressa em um problema.
D5	Resolver problema que envolva razões trigonométricas no triângulo retângulo (seno, cosseno, tangente).
D6	Identificar a localização de pontos no plano cartesiano.
D7	Interpretar geometricamente os coeficientes da equação de uma reta.
D8	Identificar a equação de uma reta apresentada a partir de dois pontos dados ou de um ponto e sua inclinação.
D9	Relacionar a determinação do ponto de interseção de duas ou mais retas com a resolução de um sistema de equações com duas incógnitas.
D10	Reconhecer, dentre as equações do 2º grau com duas incógnitas, as que representam circunferências.

II. GRAN DEZAS E MEDIDAS

D11	Resolver problema envolvendo perímetro de figuras planas.
D12	Resolver problema envolvendo área de figuras planas.
D13	Resolver problema envolvendo a área total e/ou volume de um sólido (prisma, pirâmide, cilindro, cone, esfera).

III. NÚMEROS E OPERAÇÕES / ÁLGEBRA E FUNÇÕES

D14	Identificar a localização de números reais na reta numérica.
D15	Resolver problema que envolva variação proporcional, direta ou inversa, entre grandezas.
D16	Resolver problema que envolva porcentagem.
D17	Resolver problema envolvendo equação do 2º grau.
D18	Reconhecer expressão algébrica que representa uma função a partir de uma tabela.
D19	Resolver problema envolvendo uma função do 1º grau.
D20	Analisar crescimento/decrescimento, zeros de funções reais apresentadas em gráficos.
D21	Resolver problema envolvendo P.A./P.G. dada a fórmula do termo geral.
D22	Reconhecer o gráfico de uma função polinomial de 1º grau por meio de seus coeficientes.
D23	Reconhecer a representação algébrica de uma função do 1º grau dado o seu gráfico ou vice-versa.

D24	Resolver problemas que envolvam os pontos de máximo ou de mínimo de uma função polinomial do 2º grau.
D25	Relacionar as raízes de um polinômio com sua decomposição em fatores do 1º grau.
D26	Identificar a representação algébrica e/ou gráfica de uma função exponencial.
D27	Identificar a representação algébrica e/ou gráfica de uma função logarítmica, reconhecendo-a como inversa da função exponencial.
D28	Resolver problema que envolva função exponencial.
D29	Identificar gráficos de funções trigonométricas (seno, cosseno, tangente) reconhecendo suas propriedades.
D30	Determinar a solução de um sistema linear.
IV. ESTA TÍSTICA, PROBABILIDADE E COMBINATÓRIA	
D31	Resolver problema de contagem utilizando o princípio multiplicativo ou noções de permutação simples, arranjo simples e/ou combinação simples.
D32	Resolver problema que envolva probabilidade de um evento.
D33	Resolver problema envolvendo informações apresentadas em tabelas e/ou gráficos.
D34	Associar informações apresentadas em listas e/ou tabelas simples aos gráficos que as representam e vice-versa.

ANEXO G - UNIDADES CURRICULARES DA FILOSOFIA BNCC

AS UNIDADES CURRICULARES DA FILOSOFIA PARA O ENSINO MÉDIO

■ UNIDADE CURRICULAR 1: INTRODUÇÃO AO PENSAR FILOSÓFICO, SEUS CAMINHOS E CULTURAS

(EM41CH01)

Realizar a experiência do pensar filosófico, diferenciando-o dos demais saberes e descobrindo sua presença implícita em conhecimentos anteriormente adquiridos, mas não filosoficamente problematizados. (ES, CIA, CD, DHC, EA)

(EM41CH02)

Explorar a existência de relações entre Filosofia e vida cotidiana, de modo que problemas correntes como o do sofrimento e da felicidade, da justiça e da violência, da certeza e do erro, possam ser reconhecidos como passíveis de abordagem filosófica. (DHC)

(EM41CH03)

Identificar o entrelaçamento da Filosofia com questões políticas, pedagógicas, epistemológicas, etc, no contexto grego do seu surgimento e nomeação, portanto do seu embate com o mito e a sofística, resguardando-se abertura para diálogos com matrizes de pensamento não ocidentais. (CIA, DHC)

(EM41CH04)

Compreender e explorar as principais obras e momentos da História da Filosofia como lugares privilegiados de discussão de questões filosóficas que, recorrentes, mantêm-se contemporâneas e passíveis de enfrentamentos diferenciados. (DHC, EA)

(EM41CH05)

Explorar possibilidades de leitura e diálogo oral e escrito com textos de vários gêneros, registros, temporalidades e procedências culturais, extraíndo e compreendendo os elementos filosóficos a eles subjacentes. (ES, CIA, CD, DHC, EA)

■ UNIDADE CURRICULAR 2 – OPINIÃO, DISCURSO E CONHECIMENTO

(EM42CH01)

Refletir sobre os processos de formação e circulação de opinião - midiáticos, propagandísticos, artísticos, educacionais ou religiosos -, com atenção às suas injunções políticas. (ES, CIA, CD, DHC, EA)

(EM42CH02)

Refletir sobre as ideias de comprovação científica e conhecimento científico, em suas aspirações à superação do campo da mera opinião.

(EM42CH03)

Refletir sobre o papel das ciências na formação das culturas contemporâneas, com atenção às questões éticas e política pertinentes a tais processos formativos. (ES, CIA, CD, DHC, EA)

(EM42CH04)

Desenvolver capacidades de apreciação das artes e discussão de conceitos a elas filosoficamente associados – de gosto, belo, feio, grotesco, sublime –, visando a compreender o lugar da experiência estética na vida humana. (CIA, CD)

(EM42CH05)

Explorar a lógica e a retórica com vistas ao exercício da argumentação e ao aprimoramento dos discursos com pretensões de legitimidade (político-ética, estética), compreendendo essa necessidade tanto nas demandas cotidianas, quanto na vida com saberes mais específicos ou complexos. (DHC)

■ UNIDADE CURRICULAR 3 – CONDIÇÃO HUMANA E RESPONSABILIDADE PELO MUNDO

(EM43CH01)

Diferenciar a ética de outras formas de regulação da conduta como a moral, o direito e as tecnologias de controle, percebendo sua importância para as mais diversas áreas do conhecimento e do fazer humano. (CD, DHC, EA)

(EM43CH02)

Compreender a política como problema de organização das coletividades em várias escalas, da micropolítica ao estado, descobrindo suas nuances históricas e culturais, variedades de formas de governo e injunções que presentemente oferecem a democracia como regime a valorizar e aprimorar. (CIA, DHC)

(EM43CH03)

Refletir sobre o trabalho como conceito filosófico ligado ao mesmo tempo à produção do mundo comum e à existência individual, emancipada ou alienada. (ES, DHC, EA)

(EM43CH04)

Discutir o desenvolvimento tecnológico e suas implicações ético-políticas no mundo contemporâneo, em especial sobre as modificações que esse desenvolvimento opera em modos de vida os mais diversos, humanos e não humanos. (CD, DHC, EA)

(EM43CH05)

Formular filosoficamente a pergunta pelo sentido da vida e da morte, reconhecendo-a como inerente à condição humana e, ao mesmo tempo, objeto de enfrentamentos éticos, políticos, existenciais e religiosos. (DHC)

(EM43CH06)

Compreender ao final dos três anos do Ensino Médio a abrangência, singularidade e importância da Filosofia na formação escolar básica e, por extensão, os possíveis lugares do filosofar na vida por vir. (ES, CIA, CD, DHC, EA)