

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS (ICHS)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
FILOSOFIA (PRO-FILO)**

**O ENSINO DE FILOSOFIA E A EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA NO CENTRO
DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CEJA)**

Divina Mendes Chagas

CUIABÁ
2021

Divina Mendes Chagas

**O ENSINO DE FILOSOFIA E A EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA NO CENTRO
DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CEJA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional em Filosofia - PROF-FILO, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais - (IHS), da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em Filosofia, sob a orientação da Prof(a). Dr(a). Maria Cristina Theobaldo.

CUIABÁ
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

C433e Chagas, Divina Mendes.
O ENSINO DE FILOSOFIA E A EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA NO CENTRO
DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CEJA) / Divina Mendes Chagas. --
2021
145 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Maria Cristina Theobaldo.
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Mato Grosso,
Programa de Pós-Graduação Profissional em Filosofia, Cuiabá, 2021.
Inclui bibliografia.

1. Experiência. 2. Filosofia. 3. CEJA. 4. Experiência filosófica. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

AGRADECIMENTOS

A cada professor(a) da UFMT que fez parte da experiência no Mestrado desta discente.

Aos meus colegas da turma do PROF-FILO UFMT que contribuíram e compartilharam alegrias e tristezas ao longo do período do mestrado.

Aos meus estudantes do CEJA, que me permitiram problematizar a rotina em sala de aula.

Ao caos! E a cada experiência caótica!

Pensar é sempre experimentar, não interpretar, mas experimentar, e a experimentação é sempre atual, o nascente, o novo, o que está em vias de se fazer (DELEUZE, 2013, p.136).

RESUMO

O questionamento que deu origem a esta pesquisa foi: como ensinar Filosofia para estudantes do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA)? As respostas iniciais me levaram ao conceito de experiência e me fizeram notar a sua relevância para pensar o ensino de Filosofia nesta modalidade da Educação Básica. O projeto de pesquisa surge da experiência em sala de aula e para ela retorna. A dinâmica na qual se movimenta a redação dos capítulos é aquela da colcha de retalhos, vou costurando questionamentos, possibilidades e autores. Nesse sentido, foi traçado um breve histórico da Educação de Adultos tendo por referência as Conferências Internacionais da Unesco (2012), mas também dos estudos da Andragogia de Knowles (2015) e educação para adultos presente nas obras de Paulo Freire (1996). Investigo, brevemente, o histórico do CEJA no Estado do Mato Grosso e da Filosofia documentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em seguida, é apresentado um sucinto histórico do conceito de experiência na História da Filosofia, com vistas a construir uma apropriação criativa das obras de Gelamo (2006), Aspis (2012) e Deleuze (2010); sigo com a caracterização da experiência filosófica e finalizo com a sustentação desta por meio da leitura e escrita filosóficas. Na sequência, são destacadas as diferenças que podem existir entre ensinar, comunicar e filosofar; para defender o ensino de Filosofia como experiência filosófica, Rancière (2002) foi o autor que me auxiliou neste momento. Por fim, apresento uma proposta de intervenção filosófica em sala de aula. tendo como apoio trechos da obra de Frantz Fanon (2008) e a metodologia proposta por Silvio Gallo (2012).

Palavras-chave: CEJA; experiência; Filosofia.

ABSTRACT

The question that gave rise to this research was: how to teach Philosophy to students at the Youth and Adult Education Center (CEJA)? The initial answers led me to the concept of experience and made me notice its relevance for thinking about the teaching of Philosophy in this modality of Basic Education. The research project arises from the classroom experience and returns to it. The dynamics in which the writing of the chapters moves is that of the patchwork, I start to sew questions, possibilities and authors. In this sense, a brief history of Adult Education was traced with reference to the Unesco International Conferences (2012), but also the studies of Andragogy of Knowles (2015) and adult education present in the works of Paulo Freire (1996). I briefly investigate the history of CEJA in the State of Mato Grosso and the Philosophy documented at BNCC. Next, a brief history of the concept of experience in the History of Philosophy is presented, with a view to building a creative appropriation of the works of Gelamo (2006), Aspis (2012) and Deleuze (2010); I continue with the characterization of the philosophical experience and conclude with its support through philosophical reading and writing. In the sequence, the differences that may exist between teaching, communicating and philosophizing are highlighted; to defend the teaching of Philosophy as a philosophical experience, and Rancière (2002) was the author who helped me at this time. Finally, I present a proposal for a philosophical intervention in the classroom, supported by excerpts from the work of Frantz Fanon (2008) and the methodology proposed by Silvio Gallo (2012).

Keywords: CEJA; experience; Philosophy.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	7
1 A EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS.....	20
1.1 EDUCAÇÃO DE ADULTOS	20
1.2 O QUE É O CEJA?	29
1.3 ANDRAGOGIA NO CEJA	39
1.4 FILOSOFIA E BNCC	50
PENSAR E EXPERIENCIAR	62
2.1 EXPERIÊNCIA E FILOSOFIA	62
2.2. EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA.....	75
2.3. EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA, LEITURA E ESCRITA FILOSÓFICAS ...	87
PROBLEMATIZAR O ENSINO	99
3.1. SOBRE ENSINAR, COMUNICAR E FILOSOFAR	99
3.2. INTERVENÇÃO FILOSÓFICA	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS.....	138
ANEXO	143

[...] o estranho imperativo: ou parar de escrever, ou escrever como um rato [...] escrever é um devir, escrever é atravessado por estranhos devires que não são devires-escritor, mas devires-rato, devires-inseto, devires-lobo etc (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 21).

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É necessário iniciar uma dissertação com a explicação passo a passo do método utilizado? Dizem ser uma delicadeza para com o leitor. “Não se trata de falar de método como modelo a ser seguido, mas como a explicitação dos caminhos seguidos ao segui-los, dos caminhos e dos desvios, dos atalhos, das picadas abertas a facção, das possibilidades de caminhos” (ASPIS, 2012, p. 5).

Não há pretensão em oferecer um caminho definitivo para o ensino e aprendizagem em Filosofia, até porque a proposta final na qual desembocam estas linhas passou por várias reformulações. Assim, está ela aqui disposta para que outros, se desejarem, possam dela se apropriar de forma criativa.

O que ocorre é uma costura, uma ligação de possibilidades e invenções. Da prática e de um problema da prática cotidiana em sala de aula, buscou-se uma possível solução, costurando alguns autores. “Trata-se também de decisões sobre as formas, formas que não são fôrmas, já que se deformam a cada passo do caminho, são maneiras de fazer conexões” (ASPIS, 2012, p. 5). Mais uma vez, não é uma escrita presa a formas. E, muitas vezes, o que se faz é uma apropriação criativa daquilo que foi defendido pelos autores. “Maneiras de pensar, de perceber o mundo, de senti-lo, viver nele, fugir dele e fazê-lo fugir; formas de pensar e de escrever: sinapses e sintaxes, composições, *patchworks*¹ (remendado)” (ASPIS, 2012, p. 5).

Este último conceito “remendado” é uma ótima introdução. Ao redigir, faço remendos. E, quando imaginamos ou temos diante de nós um tecido remendado, a tensão se apresenta como constante. Logo, muitas tensões serão apresentadas e algumas enfrentadas. Tensão lembra luta. E pesquisa é sempre luta e re-existência. Não no sentido de enfrentamento violento, mas no sentido

¹ Sobre o *patchwork* (remendado) no processo da escrita: “[...] significativa seria a distinção entre o bordado, com seu tema ou motivo central, e a colcha de retalhos, o *patchwork*, com seu pedaço por pedaço, seus acréscimos de tecido sucessivos e infinitos” (DELEUZE, 2012, p.194).

de um re-existir. “Não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas” (DELEUZE, 2013, p. 220). Trata-se de buscar, então, novas armas para uma nova forma de existir dentro do contexto de tensão no qual se encontra o ensino da disciplina Filosofia no CEJA. Afirmo que este se encontra tensionado porque, ao fazer um breve histórico de como se deu a inserção da Filosofia no âmbito da educação de jovens e adultos estruturada por meio do sistema de carga horária/etapa, pude perceber que esta carga horária, no início, era extensa e, com a passagem dos anos e as reformulações da estrutura das áreas, foi se tornando mais reduzida, até chegarmos à atual conjuntura: o estudante precisa cumprir 100 horas anuais de Filosofia durante o ensino médio. Este movimento de mudanças ainda não está findado, então nos encontramos na tensão do presente, que se configura desta forma conhecida, mas que pode ser alterado a qualquer momento.

Esta pesquisa se apresenta com aspectos pedagógicos, no sentido apontado por Daniel Hameline (1991, p. 1-2): “é a educação que pensa a si mesma, ou seja, que fala para si, se avalia e se imagina”. Isto, em seu aspecto teórico crítico, pois é um ensino de Filosofia que pensa a si mesmo, que fala para si, se avalia e se imagina nas práticas propostas; tendo em vista que, antes de se transformar em ação, um plano de ensino existe enquanto fantasia na mente de um professor. É exigência de nosso Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO)² que nos dediquemos a este embate teórico durante nosso processo formativo. Mas tal ensino de Filosofia se apresenta com aspectos didáticos em sua prática propositiva, que é outra exigência de nosso Programa, no sentido apresentado por Oliveira e André (2002, p. 01) “um campo de conhecimento sobre o ensino”. Ensino de quê? De uma disciplina específica: Filosofia. Delimitado a um espaço específico com seu público específico: alunos do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). Tal ensino de Filosofia observa-o, buscando a permanente distância necessária entre pesquisadora e objeto; ainda que seja difícil e desnecessário separar o professor do pesquisador. Esta suposta dicotomia encontra-se superada, teoricamente, em algumas referências da educação, mas, em minha atuação docente, ao longo de

² O Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) é um programa de pós-graduação destinado a ofertar curso de mestrado a professores de Filosofia do ensino médio ou fundamental, na modalidade profissional, em rede e com abrangência nacional.

nossas formações semanais, ainda me parece vívida na prática. Tal ensino de Filosofia propõe uma prática, imagina seus resultados e retorna à prática em sala de aula.

Uma segunda imagem, além daquela do remendo, precisa ser aqui explicitada: a imagem do fogo. Mas que fogo? O fogo que, nas aulas de Filosofia na educação básica, associamos ao pensador Heráclito (1973), por vezes, acomodado na “caixinha” dos clássicos e gerando em nossos estudantes uma falsa percepção da impossibilidade de que seu pensamento se faça atual. No entanto, quando este pensador nos escreve que “nada é permanente, exceto a mudança”, traz o brilho de sua atualidade. Ainda mais no contexto destas páginas onde a única constante será a mudança. E por que a mudança? Porque o pensamento é vivo, a experiência filosófica é viva e, no vivo, temos como característica o movimento. Sendo movimento, experiência filosófica não é apenas comunicação, nem apenas contemplação, também não é apenas reflexão; pode ser tudo isto, porém sem a exigência de ser apenas isto ou aquilo. E o que se espera de uma experiência filosófica é a criação: o conceito para si. E como seria este “conceito para si”? Após tomar contato com algum conceito definido pelo autor “X”, espera-se que o estudante o traga para perto de si, para dentro de sua experiência de pensamento. Espera-se que, do contato com o conceito de um pensador, após experimentá-lo, o estudante possa, em seguida, criá-lo. Criar o já criado na definição? Isto mesmo. Porque espera-se que esta criação faça sentido para o estudante. O significado deste conceito para o autor “X” existe indiscutivelmente na História da Filosofia, mas se trata de tomá-lo no presente, experimentá-lo e criá-lo. A experiência filosófica não é comunicativa, não posso introduzir e conduzir outrem através da minha experiência filosófica, porque ela é pessoal. Também não é contemplação do já pensado. Não é simplesmente contemplar uma definição já existente e satisfazer-se naquele movimento do pensamento que já foi realizado historicamente. Refletir também não definiria a experiência filosófica; porque seria como projetar um pensamento de um autor em um espelho, rerepresentando uma imagem fiel, porém invertida (!) do já pensado. Esta experiência é criação e movimento, que sofre afetação por efeito do contato com o pensamento de um autor, mas também afeta o pensamento deste ao experimentá-lo. Deleuze trouxe-me uma definição apropriada desta revolução da criação que é movimento constante:

A Filosofia não é comunicativa, assim como não é contemplativa nem reflexiva: ela é, por natureza, criadora, ou mesmo revolucionária, uma vez que não para de criar novos conceitos [...] o conceito é o que impede que o pensamento seja uma simples opinião, um conselho, uma discussão, uma tagarelice (DELEUZE, 2010, p. 170).

Explicar o que se pretende em um projeto de pesquisa de mestrado é o início de uma experiência do pensamento. O acontecimento de encontrar-me inserida no contexto de um mestrado profissional se apresentou como oportunidade formativa. A primeira versão do projeto apresentado ao Programa PROF-FILO - a cada semana de aulas teórico-práticas recheadas de leituras preliminares, ensaios de redação que eram colocados em público na própria sala de aula e recebiam as observações e contribuições dos pares - se revelava em sua inconsistência e inaplicabilidade. E os ensaios de formulação e reformulação do mesmo projeto deixavam evidente a fragilidade da linguagem aplicada. Estranha confirmação: o que me parecia tão óbvio, ao redigir, se apresentava incompreensível aos demais. Logo, era preciso lapidar cada vez mais o projeto, esclarecer e organizar a sua redação.

Concomitantemente, o estar inserida no ensino de Filosofia em um CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos) propiciava um material semanal para pensar o ensino da Filosofia naquela modalidade da Educação Básica. E, a princípio, não havia nada a escrever, porque o objeto de estudo ainda parecia confuso. Quanto mais próximos estamos do objeto de pesquisa, mais difícil se torna observá-lo de forma imparcial. Ora me via apaixonada, defendendo o projeto de um (CEJA), ora me via crítica dele, detectando nas leituras que me serviram de apoio suas fragilidades de formulação e execução. E, a respeito dessa confusão e ausência de visão clara que antecede o ato de escrever, Deleuze (2018) me trouxe uma indicação para pensar:

Como escrever senão sobre aquilo que não se sabe ou se sabe mal? É necessariamente neste ponto que imaginamos ter algo a dizer. Só escrevemos no limite de nosso saber, na extremidade que separa nosso saber e nossa ignorância, e que transforma um no outro (DELEUZE, 2010, p.16).

Meu tema está delimitado ao ensino de Filosofia no CEJA como experiência filosófica. Não se entenda aqui a palavra delimitado como estanque, ou como algo que não se pode caminhar para além disto, pois não é o que ocorre. Entendê-lo, então, no sentido rizomático deleuziano talvez seja uma

imagem que melhor explicita. Lembrando que o rizoma é um embolado de linhas que se cruzam, entrecruzam, em um constante movimento, semelhante ao das sinapses cerebrais, que são as ligações de comunicação de nossas células cognitivas. A temática do ensino de Filosofia como experiência filosófica, proposta neste trabalho, me causou estranhamento e espanto, que me levaram ao processo de pesquisa e redação.

Meu campo de investigação, como professora em estágio probatório da Educação Básica no Estado do Mato Grosso, é minha sala de aula. E esta se encontra ancorada, historicamente, no Projeto CEJA. A sigla, como foi apresentada acima, significa: Centro de Educação de Jovens e Adultos, do qual faço uma breve apresentação, partindo de sua idealização, em 2007, até 2020, ano de sua desativação.

O CEJA não é um ponto solto no contexto educacional mato-grossense; buscar um pouco de seu histórico foi importante para compreender sua condição atual. O CEJA não surge no Estado de Mato Grosso, mas é assimilado por ele. Como uma ideia nômade, as concepções do Projeto são implementadas no município onde estou domiciliada e, a partir daí, adquire suas peculiaridades. Pensar na significação, no sentido disto que chamo movimento e ancoragem no contexto desta modalidade de ensino, pode ter sentido quando olho para a definição deleuziana de movimento:

[É] falso definir o nômade pelo movimento [...] tem profundamente razão quando sugere que o nômade é antes aquele que não se move [...] é preciso distinguir a velocidade e o movimento: o movimento pode ser muito rápido, nem por isso é velocidade; a velocidade pode ser muito lenta, ou mesmo imóvel, ela é, contudo, velocidade. O movimento é extensivo, a velocidade, intensiva [...] só o nômade tem um movimento absoluto, isto é, uma velocidade; o movimento turbilhonar ou giratório pertence essencialmente à sua máquina de guerra (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 52-53).

O CEJA é um projeto educacional que surgiu da necessidade de atender aos estudantes que se encontram fora da idade/série, ou que, por alguma razão, abandonaram a sala de aula em determinado momento de suas vidas. Como projeto educacional, também se apresenta como formativo, uma vez que, desde o seu surgimento, propõe a formação desses estudantes para uma vida cultural e exercício de sua cidadania, partindo do conhecimento de seus direitos e deveres. O CEJA está, até o início de 2021, quando tem início as desativações, ancorado geograficamente em vários pontos do nosso Estado. É importante

pensar nesta dimensão também. Não apenas a história dos CEJAs conta, sua localização geográfica também é relevante: as características do CEJA do município onde vivo, Pontes e Lacerda, carregam peculiaridades diferentes quando confrontadas com as características de um CEJA da cidade mais próxima, que é Cáceres.

E para que trazer esta imagem da geografia, da territorialidade e do nomadismo para esta introdução? Porque me deparei com uma nova geografia quando aqui cheguei, e me vi como nômade em uma região de fronteira com outro país, anteriormente ancorada por anos na atividade da mineração, sendo essa ora oficial, ora ilegalmente desenvolvida, confere características específicas à população do município.

E por que falar em máquina de guerra nas mãos de um docente, como afirma Deleuze, na citação acima? Minha máquina de guerra nesta viagem é a Filosofia. A geografia deste local é o estrato sobre o qual lanço os pilares da história do aprendizado de Filosofia em um CEJA. A história é construída dia após dia, aula após aula. Um nômade não tem história, porém cria história no presente: “É verdade que os nômades não têm história, só têm uma geografia” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 71).

Quando aqui cheguei, trouxe em minha mala uma Filosofia acadêmica repleta de limitações e que imaginei poder replicar, transmitir ou insinuar (no sentido de marcar a ferro e fogo nos ouvintes) indiscriminadamente. Antes de pensar em como ensinar Filosofia para aquele público adulto, que era totalmente novo para mim, me questionei: que instituição era aquela? Que perfil possuía? Que perfil de professor eu poderia inferir da cultura escolar aqui desenvolvida?

Durante minhas primeiras aulas, a comparação que os estudantes teciam entre minha postura e a postura do professor anterior era incômoda. Como ocupar, então, aquele novo espaço? Como cruzar aquela fronteira, agora, como funcionária pública? E como implodir dentro de minhas aulas toda a versão anterior de aulas de Filosofia que estavam presentes naquelas memórias para que fosse criado um espaço para o novo?

Como ocupar o espaço sala de aula no modo resistência à formação de um Estado governador? Estar dentro e fora ao mesmo tempo. Estar dentro - Estado, funcionário de escola. A partir daí, de dentro, instaurar um fora, a maneira de ocupar o espaço pode fazer a diferença. Estando dentro pode ocupar o espaço de aula como criação de possíveis, criar linhas de fuga para as capturas de Estado, capturas do vivo nas formas

preestabelecidas de pensar. Professor-máquina de guerra usa suas armas para enxamear desvios que trazem pequenas e potentes fissuras no dado, trata-se de aberturas para possíveis (ASPIS, 2012, p. 118).

Ao longo do processo de pesquisa e escrita, busco essa identidade da instituição em um contexto internacional, nacional e local. Uma de minhas primeiras buscas por informação foi por meio de entrevista registrada por gravação de voz. Optei por trazer apenas o recorte transcrito de uma fala do entrevistado, que me serviu como gatilho inicial. O professor entrevistado na ocasião, que aqui chamarei de “G”, me disse: *“Você não pode compreender o CEJA em si mesmo. Precisa olhar para o contexto maior.”* Um educador que não era da Filosofia, me deixou as primeiras questões filosóficas: O que é o CEJA? Existiria uma essência de CEJA que eu poderia encontrar nos documentos da escola? Ou o CEJA seria uma construção local? E, partindo daí, outras foram surgindo: De onde estou ensinando Filosofia? Para quem ensino Filosofia? Como ensino Filosofia para adultos? O que é Filosofia para mim? O que é ensino para mim? Qual a minha concepção de ensino de Filosofia? Nesta dissertação, obviamente, não responderei a todas as questões que foram surgindo no processo formativo que é o período de mestrado, mas algumas se mostrarão esclarecidas. Principalmente, quando questiono a condição do ensino: seria este algo que se projeta? Se oferece? Se transmite? O ensino pode ser um acontecimento? E se for acontecimento, como planejá-lo? Como avaliar o que aconteceu? Preciso expandir meu horizonte de possibilidades no campo filosófico do ensino de Filosofia, problematizar minha ação em sala, enquanto docente, e não me deixar prender nas opções dualistas ou reducionistas. Se a experiência filosófica me leva a questionar os modelos vigentes, pensarei em outras possibilidades para o ensino da Filosofia. Se penso o ensino de Filosofia como acontecimento, AspIS pode me auxiliar na compreensão deste conceito:

Ao passo que a filosofia do acontecimento multiplica os mundos possíveis, na medida em que a efetuação desses mundos se dá pelo devir, por uma realidade virtual, multiplicidade de conexões – rizoma, por transformações imprevisíveis, fonte de toda criação, do novo, da vida, os possíveis são multiplicidade e tem de ser criados (ASPIS, 2012, p. 120).

Meu objetivo é ativar a experiência filosófica junto aos meus estudantes. Minha proposta didática tem como eixo a questão racial abordada filosoficamente, uma vez que faz parte da cultura local da escola a celebração

do feriado da Consciência Negra. A proposta didática se desdobra na leitura de textos filosóficos e atividades que convidam os estudantes ao protagonismo, a uma ação perante a experiência da leitura, da escrita e da experiencição da argumentação e sustentação oral de suas experiências com os textos. Tais textos foram sendo atualizados ao longo do processo de pesquisa. O problema que se põe é: como transformar o ensino de Filosofia no CEJA em um “aprendizado ativo” de Filosofia? E por que aprendizado ativo? Se parto do pressuposto que o ensino de Filosofia é experiência filosófica, esse estudante terá que agir, terá que se movimentar em direção à experiência filosófica. E aqui se apoia o conceito de protagonismo. O que se espera que este estudante protagonize? Sua própria experiência filosófica.

O que almejo com isto? A formação do cidadão ético? Cultivar o homem temente a Deus ou ao Estado? Preparar o novo trabalhador resiliente que o mercado de trabalho pede? Não. Ora, quer dizer, então, que a Filosofia não pode ser um instrumento para a formação do cidadão ético? Não pode ser uma forma que sirva de molde em série para produzir e reproduzir um homem crente e obediente aos dogmas religiosos? Não pode moldar o indivíduo pacífico e cumpridor de suas obrigações para com o Estado? Pode. E tem lá os defensores desses usos, ou melhor, dessa instrumentalização da Filosofia. Um exemplo encontramos na patrística agostiniana, na qual o homem temente ao Deus cristão serve de forma resiliente ao Estado, provando sua fidelidade, mas sempre tendo em mente que a cidade verdadeira não é esta na qual vive no presente, mas aquela futura, a que virá, como apresentada em sua obra *Cidade de Deus*.

Parto, então, do município de Pontes e Lacerda, Mato Grosso, como a realidade na qual nos situamos historicamente para desenvolver uma experiência filosófica e do tempo presente como o tempo real; porém, tal realidade não me obriga à conformidade acrítica ao que aqui se apresenta. Desse modo, o ensino defendido é:

Não se trata de ensino para a democracia, a formação do cidadão, a instrumentalização para o pensamento temente ao deus Mercado. Não se trata de comunicação, não se trata de transmissão, de despertar da consciência, não é moralização ou consenso. A filosofia não vai compactuar com a ordem imposta do mundo único e seus pares de opostos impotentes (ASPIS, 2012, p. 100).

Afirmo que o público do CEJA é apto para o aprendizado ativo. E me proponho a esclarecer esta afirmação, tendo por subsídio Aspís (2004; 2012),

Gallo (2012) e Deleuze (2010, 2012), ainda que outros autores apareçam para dialogar sobre a proposta da aula de Filosofia compreendida como experiência filosófica. Por fim, proponho-me a apresentar as atividades que foram pensadas no decorrer das aulas teórico-práticas do mestrado e também nas minhas aulas, entendidas, aqui, como meu campo de pesquisa, que me parecem favorecer a proximidade da sala de aula com um “laboratório de experiência filosófica”, visão que procura se afastar de um ensino de Filosofia desfavorável ao protagonismo exigido na experiência filosófica. Não pretendo ativar uma identidade entre estudantes e as filosofias dos filósofos abordados em sala de aula, nem que esses estudantes re-conheçam aquilo que eu conheço e lhes transmito durante uma aula:

Sem identidade, sem re-cognição, mudar de natureza a cada nova conexão. Dessa forma o pensamento remete à experimentação: pensar não é representar. Os que pensam de uma outra forma não são os que pensam outras coisas da mesma forma (ASPIS, 2012, p. 141).

Pretendo afastar, também, qualquer cerceamento da autonomia do pensamento. Autonomia, aqui, em sentido freireano: como capacidade de fazer escolhas e assumir a responsabilidade por estas como exercício de liberdade. E que tipo de escolhas? Ora, na minha proposta, os estudantes serão motivados a trazerem para a sala situações que os sensibilizaram para a temática que será abordada na perspectiva filosófica. A pesquisa também pode revelar escolhas didáticas infelizes, pode ser que não façam sentido algum no decorrer de sua possível aplicação, da investigação em sala, isto também tem seu valor formativo e merece ser percebido e relatado, ainda que não seja uma tradição acadêmica relatar os fracassos no processo da pesquisa. Porém, ao lidar com o ensino, talvez o relato das quedas também se apresente como aprendizado, principalmente por encontrar-me na condição de quem tenta criar condições para que a aula de Filosofia se transforme em um espaço de “experienciação” filosófica.

“Pensa-se um determinado ensino de filosofia que trate de criar as condições para que os estudantes possam, pela filosofia, enxamear suas versões próprias (...) (ASPIS, 2012, p. 101)”. Encontro-me inserida em um contexto de ensino da Filosofia que corre o risco de se limitar ao treino para habilidades e competências. E isto é problemático? Para a visão mercadológica, de forma alguma! Pessoas treinadas nas habilidades e competências exigidas

pelo mercado de trabalho seriam um elemento propício dentro desta visão. Mas vou para além desta, e desde aí, me proponho a pensar este ensino. Escreve Gallo (2012, p. 74) “[...] ou o problema é objetivo, isto é, fruto da experiência, ou não é problema”. Assim se apresenta meu problema nessas páginas, que é minha experiência em sala de aula observada à distância, como exige a pesquisa. Ainda que saibamos de antemão que essa esquizofrenia que separa o professor do pesquisador precisa ser problematizada - e pensar tal problema aqui significa re-existir em uma tentativa de unir professor e pesquisa - é possível vivenciar essas duas dimensões da identidade docente ao mesmo tempo. E, quando conseguimos que essa identificação seja feliz, a paixão do professor não precisa desaparecer em seu trabalho acadêmico, nem suas linhas redigidas precisam ser frias e sem vida. Se proponho a experiência em sala de aula, minha escrita é também ela experiência. E experiência viva, em constante movimento, voltando à impermanência heraclitiana mencionada nas linhas acima. Tal experiência se apresenta como viva, como movimento, porque é um constante escrever, esperar, voltar a ler, esclarecer o que já foi escrito, tudo isto em movimento contínuo. Talvez o problema seja, ainda, a lógica binária do ser professor ou ser pesquisador, que aparece latente na cultura escolar da Educação Básica. Parece existir o paradigma de que o professor não possa desenvolver um olhar de pesquisador ou de que o pesquisador não possa se apresentar como professor. Possivelmente, no olhar rizomático, essas duas facetas podem estar presentes em uma mesma pessoa, solucionando, assim, esse dualismo desnecessário. O professor pode aprofundar e avaliar sua pesquisa. O pesquisador pode aprofundar e avaliar sua prática.

Da percepção de realidade, o pesquisador abstrai sua metodologia e explicação do objeto de pesquisa. Nenhuma observação é neutra. Os conceitos de realidade e mundo costumam ser pressupostos em todas as teorias e isto pode ser problemático, uma vez que as teorias partem de um posicionamento acerca da mesma realidade e do que se denomina mundo. “Realidade ou mundo são referências constantes; todavia, sempre são algo pressuposto” (PAVIANI, 2013, p. 118). São algo pressuposto para o pesquisador, mas que não aparecem esclarecidos de antemão para o leitor; tais conceitos não podem parecer já definidos enquanto o projeto é desenvolvido, assim como esse mesmo

pesquisador não pode partir do pressuposto que seus leitores compreendem a sua visão e definição de realidade e mundo. Logo, convém defini-los de antemão.

Em meu contexto, a realidade é existencial. É vida antes que seja realidade; logo, esta não está dada e não é estática. É construção e constante transformação que depende do agir do sujeito. “[...] a presença no mundo como trama do ser que deve ser percorrido, que é criado a todo momento” (NEGRI, 2019, p. 61). E o mundo também é constante transformação, uma vez que é composto por sujeitos que agem partindo de suas escolhas e experiências o tempo todo. Parto, então, do pressuposto da realidade e mundo como construções, como movimento.

Não almejo, neste trabalho, seguir uma rígida divisão estrutural. O movimento de redação segue aquele da experiência formativa do pensamento. Um pensamento que se apresenta assim como não-linear, sem uma profundidade que o esgote a cada novo enunciado, também sem uma hierarquia rígida de temas. As conexões das ideias não se darão de forma regular, mas, muitas vezes, por meio de saltos inesperados. Como em um remendando - louco. Louco, aqui, não se afirma como um desvairamento total ou como ideias que saem de lugar nenhum para irem a lugar algum; é simplesmente despreocupação com a manutenção de um padrão. Este trabalho constante de remendar loucamente constrói, no momento propício, a conexão almejada (ASPIS, 2012, p. 101).

Pensar em uma lógica diversa, no sentido de infinitas possibilidades de ser, com variações infinitas tem significado para esta experiência filosófica? Sim, se parto da necessidade de deslocar o pensamento de onde ele está ancorado para que a experiência aconteça. E o deslocamento se dará em velocidades infinitas, porque infinitos são os partícipes e suas formas de vivenciar esta experiência. Primeiramente, haverá um processo de perder as próprias ideias, ou seja, os próprios posicionamentos que havia até então para que o novo seja criado na experiência filosófica (DELEUZE; GUATTARI, 2010). E, nesse constante perder-se, pode acontecer o encontrar-se. Pode acontecer que as ideias vão se desterritorializando e o processo de desencontro e encontro vá esclarecendo tais ideias em movimento. Dentro da experiência, ideias se transmutarão, perderão ou ganharão cores de significado e sentido. Encontrar sentido no significado dos textos filosóficos experimentados, por vezes, será um

trabalho liso, como em uma superfície sobre a qual se desliza com velocidade e sem empecilhos. Outras vezes, poderá ser uma superfície de estrias e dificuldades, mas o devir, como possibilidade, sempre estará no horizonte da experiência. Não se trata de analisar um comentário já feito a respeito de determinado autor, mas trata-se, sim, antes da criação, da novidade; o sentido não está dado de antemão (ASPIS, 2012, p. 101). Se não há um mundo dado e estático, temos algumas consequências para este modo de pensar: não há um sentido pré construído, nem a necessidade de se construir um sentido pós experiência que se encaixe sem espaços vazios em um padrão. Não é um jogo de montar do pensamento, no qual cada passo se encaixe perfeitamente (ASPIS, 2012, p. 102). Juntemos a esta ideia a possibilidade da intempestividade da Filosofia. Ela tem a característica de extrapolar sua história, de não permanecer limitada a ela. Conjuntamente, não está presa a respostas prontas para todos os problemas da humanidade. Sempre é possível pensar um problema antigo no aqui e agora, e encontrar a novidade de uma resposta, como filhos do tempo no qual estamos inseridos. Sempre é possível ir contra as respostas que o tempo presente apresenta. Sempre é possível desconstruir e criar, partindo dos destroços pós tempestade (DELEUZE, 2010).

Nos três capítulos que seguem, farei, primeiramente, uma abordagem da educação de adultos; do que é o CEJA; da Andragogia desenvolvida no CEJA e da possibilidade de um professor filósofo andragogo; da Filosofia na BNCC; da experiência e a Filosofia; da experiência filosófica; da experiência filosófica e suas relações com a leitura e escrita filosóficas; sobre ensino, comunicação e o ato de filosofar; apresentarei minha proposta de intervenção filosófica como enfrentamento ao racismo e explicarei como montei o plano de intervenção. A proposta de intervenção filosófica segue os passos da metodologia de Silvio Gallo: sensibilização, problematização, investigação e criação; dentro na dinâmica de uma organização ativa da sala de aula.

O problema que se põe é: como transformar o ensino de Filosofia entre jovens e adultos em um “aprendizado ativo” de Filosofia? Se espero um aprendizado ativo, esses estudantes terão que se movimentar em direção da experiência filosófica. Minha hipótese é a de que estão aptos para tal movimento. Irão sozinhos? Aqui é o espaço inicial do professor filósofo andragogo. Afetar esses estudantes para tal experiência filosófica. E, em seguida, retirar-se para

que o protagonismo, a criação, a autonomia, enfim, a emancipação possam acontecer.

Dois destaques fazem-se necessários nesta introdução. Primeiro: o enfrentamento da crise sanitária internacional provocada pelo novo coronavírus (COVID-19) se materializou também no Estado de Mato Grosso. O Decreto nº 407, de 16 de março de 2020 em seu Art. 9º estabelece a suspensão das atividades escolares da rede pública estadual, municipal e ensino superior. O início da suspensão deu-se em 23 de março de 2020 e a princípio o prazo se estendeu até 05 de abril de 2020. Portarias, decretos, normativas e orientações do Ministério Público Estadual, em consonância com as orientações do Ministério da Saúde, se sucederam ampliando a suspensão das atividades presenciais nas escolas e o regime de teletrabalho para os professores. Permanecemos ainda, em junho/2021, em teletrabalho e sem aulas presenciais. Ainda não há previsão de retorno as aulas presenciais. Uma comissão foi formada por membros do Ministério Público e representantes de diversas esferas da administração pública do Estado de Mato Grosso, movimentos estudantil e sindical e representantes da sociedade civil, para analisar a viabilidade do retorno as aulas presenciais.

Segundo destaque que se faz necessário: por ocasião da correção pós qualificação desta dissertação, por decisão da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), o CEJA Seis de Agosto, onde a pesquisa se desenvolveu, foi desativado. A educação de jovens e adultos passou, então, a ser ofertada apenas em período noturno em duas escolas de ensino fundamental do Município de Pontes e Lacerda, e a pesquisadora se viu obrigada a mudar a sua lotação para outra unidade escolar, onde a EJA não é ofertada.

1 A EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Não é possível dar aulas de democracia e, ao mesmo tempo considerarmos como “absurda e imoral” a participação do povo no poder. A democracia é, como o saber, uma conquista de todos (FREIRE, 2018, p. 20).

1.1 EDUCAÇÃO DE ADULTOS

A mim cabe o ensino de Filosofia em uma modalidade específica da Educação Básica: a educação de jovens e adultos. Vou fazer uma breve alusão às Conferências da UNESCO³ para a educação de adultos e depois adentrar brevemente no histórico do CEJA no Estado do Mato Grosso, isto porque, para abordar a experiência filosófica nesta modalidade de ensino, preciso, primeiramente, entender o local de onde falo.

Início, então, por um recorte da visão internacional da educação de jovens e adultos. Justifico iniciar pela perspectiva internacional tendo em vista que o que fica decidido e fundamentado, de acordo com parâmetros internacionais, nem sempre serve como solução efetiva em nosso país. E, quando se trata da educação, os resultados de uma impensada tragédia, resultante de más estratégias, demoram alguns anos para aparecer nos índices de pesquisas e avaliações nacionais. Para confirmar este argumento, posso utilizar a própria Conferência Internacional de Educação de Adultos como evidência de que as decisões tomadas por meio de representantes de fóruns estaduais - depois organizadas e levadas a essas conferências para debate e encaminhamentos, nem sempre se mostraram como solução efetiva em nosso país. Mais abaixo, tratarei de uma dessas lacunas, quando aponto um dos eixos específicos da Conferência sediada no Brasil⁴.

Data da fundação da UNESCO (16 de novembro de 1945, Londres, Reino Unido), a preocupação com a educação de jovens e adultos apoiada na crença de que se poderia corrigir déficits em níveis humanitário, social e político por

³A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - acrônimo de United Nations Educational Scientific and Cultural.

⁴ A quem interesse maiores informações acerca das resoluções das CONFINTEAs: Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA / organizado por Timothy Denis Ireland e Carlos Humberto Spezia.

meio da educação se encontra em destaque no texto da última Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA, 2012):

[É] função das CONFINTEAs como movimento internacional composto de eventos e processos, ao mesmo tempo em que incentive uma reflexão e avaliação do formato à luz das tecnologias de comunicação e informação existentes. A primeira Conferência foi realizada na era pré televisão e a última em tempos de internet e redes internacionais de comunicação. Os documentos também nos permitem e incentivam a aprofundar as discussões em torno do próprio conceito da educação de jovens e adultos na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. Apesar dos avanços nos últimos sessenta anos, os registros evidenciam o quão longe estamos de garantir o princípio do direito à educação básica para todos os jovens e adultos do mundo e mais distante ainda do ideal da possibilidade de aprendizagem ao longo da vida. Porém, sem as CONFINTEAs, provavelmente não estaríamos onde estamos hoje (UNESCO, 2012, p. 07).

Com debates e produção de relatórios e observações, ocorreram conferências Internacionais acerca do tema “educação de adultos”, em Elsinore, Montreal, Tóquio, Paris e Hamburgo, nos anos de 1949 a 1997. Não havia uma preocupação de cunho acadêmico nessas conferências (UNESCO, 2012, p. 08), como houve na precursora promovida por Albert Mansbridge, em Cambridge, no ano de 1929.

O utilitarismo⁵ como problema na educação de adultos foi apontado na citada primeira conferência, em Elsinore, em 1949 (UNESCO, 2012, p. 08).

⁵Pensar na questão do utilitarismo no contexto escolar se faz também necessário nessa modalidade. Utilizaremos a definição de Abbagnano para pensar o conceito de utilitarismo: “Reconhecimento do caráter supra-individual ou intersubjetivo do prazer como móvel, de tal modo que o fim de qualquer atividade humana é “a maior felicidade possível [...]” (ABBAGNANO, 2007, p. 497) e continua: “[...]compartilhada pelo maior número possível de pessoas”: fórmula enunciada primeiramente por Cesare Beccaria (Dei diritti e delle pene, 1764, § 3) e aceita por Bentham e por todos os utilitaristas ingleses.” Isto seria problemático para a educação? Se seguimos a definição: “A aceitação dessa fórmula supõe a coincidência entre utilidade individual e utilidade pública, que foi admitida por todo o liberalismo moderno (v. LIBERALISMO)”. Será que aquilo que é publicamente útil para o mundo do trabalho é necessariamente útil para o estudante? Em sua maioria, o público é de adultos, logo, trabalhadores. Corre-se o risco de transformar o ambiente escolar em uma extensão da empresa ou uma extensão do universo do trabalho. Não há problema nisto. Mas por que não pensar no “trabalho humano”? No sentido de defender uma ideia de humanidade que esteja acima do universo do trabalho. O ser humano antecede a ideia de trabalho. E seria triste pensar em um contexto escolar onde o trabalho antecedesse a ideia de ser humano. Esse momento de aula pode ser um momento de suspensão dos momentos de trabalho. Um espaço diferenciado de aprendizado e compartilhamento de experiências e vida. E ainda que esteja orientado segundo padrões de horários, uniforme e hierarquia, que também marcam o ambiente de trabalho, possa ser um espaço de liberdade para o pensar. E para que isto ocorra se faz necessário a desconstrução desta identificação da escola com o trabalho, começando pelas práticas que parecem mais simples: o estudante entra atrasado em sala e o professor comenta: “no seu trabalho você se atrasa também?” O estudante responde ao professor de forma ríspida e o professor responde: “você trata o seu patrão assim também?” Essas identificações precisam ser desconstruídas. Escola é escola. Não é “momento pré-trabalho” nem extensão do ambiente de trabalho.

Marcadamente, o perigo de se buscar uma educação de adultos voltada simplesmente para a formação imediata da mão de obra, do trabalhador na sociedade, desconsidera outros aspectos tais quais: a formação cultural, artística e criativa desses estudantes. Outra crítica que foi levada a esse primeiro encontro foi acerca da falta de representantes de todos os países na análise das experiências dessa modalidade de educação que, exceto raras exceções, era vista de forma marginal (CONFINTEA, 2012, p. 09). Foram levantadas questões acerca de objetivos, conteúdos, a instituição e suas organizações e os métodos aplicados nesta modalidade (CONFINTEA, 2012, p. 09):

A educação de adultos foi vista (o que tem sido típico nas intenções da UNESCO) como uma forma de fechar as brechas humanitárias, políticas e sociais, seja ao centrar-se na alfabetização e na educação básica como resposta a crises sociais e econômicas em países em desenvolvimento, seja identificando a educação de adultos com a alfabetização, nos anos 1980 (UNESCO, 2012, p. 09).

Na segunda conferência, que ocorreu em McGill, Montreal, 1960, RobyKidd (1915 – 1982) foi eleito presidente e deu enfoque aos conhecimentos acadêmicos unidos aos profissionais e práticos, assim como à importância de reunir educadores especializados para atuarem nessas frentes, a saber: de uma educação capaz de unir conhecimentos acadêmicos e práticos organizados de forma harmoniosa. Algo que merece destaque nesta conferência é a chamada atenção para a inserção da educação de adultos no sistema nacional de educação, a fim de que esta não se confronte com o risco de se tornar marginal (CONFINTEA, 2012, UNESCO, p. 35). Temas ainda atuais foram debatidos nessa conferência, tais como a mudança tecnológica, a educação profissional, a desunião moral, a retirada do pensamento europeu como centro do mundo e a obsolescência da guerra:

Até certo ponto, a UNESCO era ainda uma criança do período posterior à Primeira Guerra Mundial, que foi influenciada pelos conceitos de irmandade universal, tolerância, ajuda para os necessitados, busca da paz e humanidade comum em um só mundo. Os conflitos perturbavam constantemente essa suposta harmonia: a rivalidade entre Oriente e Ocidente, o conflito Norte-Sul, as novas imagens mundiais da sociedade da aprendizagem e da informação e as manifestações individuais da cultura de massas e do declive cultural. Atualmente, a UNESCO adota, sem dúvida, uma visão mais sutil: o exemplo mais recente disso talvez seja a “Convenção sobre a proteção da diversidade de conteúdos culturais e expressões artísticas” (Paris, outubro de 2005), que vê a diversidade mais como um enriquecimento do que como a busca de alguma vaga harmonia rumo à equiparação (CONFINTEA, UNESCO, p. 12).

Os temas do conflito constante entre nações, das novas imagens mundiais da sociedade da aprendizagem e da informação, das manifestações individuais da cultura de massas e do declive cultural, apresentados acima, influenciam diretamente a educação de adultos, na medida em que se espera que, nessa modalidade de ensino, sejam debatidas questões como legislação, financiamento, profissionalização de pessoal, instituições, métodos e técnicas, a pesquisa na educação adulta e a cooperação em nível internacional. A educação para a vida e a educação para todos foram princípios constantemente recordados no desenrolar das CONFINTEA's.

Com fama de “mal planejada” (CONFINTEA, 2012, p. 19), ocorre a quarta Conferência Internacional da Unesco, em Paris, 1985 (CONFINTEA, 2012, p. 20), que se caracterizou por ser não muito favorável à expansão intelectual e à estratégia da educação de adultos; porém, presa à visão desta modalidade como fomento da vida cultural e social e como portadora de uma função benéfica na vida desses adultos. A paz foi vista como resultante da educação em primeiro lugar; em segundo lugar, eram vistos o aspecto econômico e de empregabilidade como resultantes dessa mesma educação. Foram elencados princípios para a educação permanente, já com uma visão de mercado e possibilidade de negociar programas que obtivessem resultados nos quesitos: desenvolvimento tecnológico, alfabetização, tanto em ambientes industrializados quanto naqueles ainda não industrializados, a questão da aprovação da saída do ambiente de trabalho para participar da educação permanente (aqui entendida como a garantia do direito do acesso à educação adaptado ao horário de trabalho, ou melhor, fazendo com que este horário de trabalho se tornasse maleável mediante a necessidade da busca pela educação permanente, entendida não apenas como acesso à educação básica, mas também a cursos de curta duração de atualização e formação profissional). Foi abordado o reconhecimento do direito a aprender.

Avaliada como “visionária e clara”, aparece a quinta Conferência Internacional em Hamburgo, 1997 (CONFINTEA, UNESCO, p. 20). Aqui, houve um apelo à dedicação de tempo à educação de adultos, em todo lugar e por todos, a fórmula: *uma hora por dia, uma semana por ano*, deveria ser aplicada nos sistemas nacionais de educação. Os temas: aprendizagem e democracia, qualidade da aprendizagem, o direito universal à educação básica, igualdade e

equidade de gênero, o instável mundo do trabalho, cultura e comunicação, direitos, o aspecto econômico da educação de adultos e o aumento da cooperação internacional na modalidade eram demarcados nas discussões (CONFITEA, 2012, p. 20).

Por último, a sexta conferência Internacional de Educação de Adultos ocorreu em Belém do Pará, Brasil, onde foi aprovado o Marco de Ação de Belém, resultado da participação nacional por meio de mobilizações municipais e estaduais de debate acerca da educação de jovens e adultos. Teve sua preparação inicial em 2007. O que este documento recomenda está organizado em torno de 7⁶ eixos, quero destacar o 6^o aqui:

6 – O Eixo da Qualidade: assumimos o compromisso de: a) desenvolver critérios de qualidade para os currículos, materiais de aprendizagem e metodologias de ensino em programas de educação de adultos, levando em conta os resultados e as medidas de impacto; b) reconhecer a diversidade e a pluralidade dos prestadores de serviços educacionais; c) Melhorar a formação, a capacitação, as condições de emprego e a profissionalização dos educadores de adultos (...); d) elaborar critérios para avaliar os resultados da aprendizagem de adultos em diversos níveis; e) implantar indicadores de qualidade precisos; f) oferecer maior apoio à pesquisa interdisciplinar sistemática na aprendizagem e educação de adultos, complementada por sistemas de gestão de conhecimento para coleta, análise e disseminação de dados e boas práticas (BELÉM, 2010, p. 04).

Destaco este eixo porque, como meu campo de atuação é um Centro de Educação de Jovens e Adultos, deparo-me, muitas vezes, com a falta de investimentos em infraestrutura e material didático⁷.

Construir um novo sistema de educação para jovens e adultos exigiria que este 6^o eixo do Marco da Ação de Belém fosse colocado em prática pelos Estados, e avaliado, debatido, por meio de encontros periódicos e fomento de pesquisas no campo da educação de jovens e adultos.

Ainda sobre os debates sobre a educação de jovens e adultos, houve um tempo em que as conferências municipais da educação foram bastante fomentadas no Estado de Mato Grosso, o último de que se tem notícia ocorreu

⁶ “As recomendações do Marco de Ação de Belém. Os sete eixos: 1- O Eixo Alfabetização; 2- O Eixo Político; 3- O Eixo de Governança; 4- O Eixo de Financiamento; 5- O Eixo de Participação, inclusão e equidade; 6- O Eixo da Qualidade e o 7- Eixo do Monitoramento da implementação do Marco de Ação de Belém”.

⁷ O livro que tenho à minha disposição no corrente ano, 2020, por exemplo, tem por distribuição o ano de 2013. Com seis anos de defasagem está o material oferecido a meus estudantes. No segundo semestre, chegou na escola uma remessa de livros de Filosofia do ensino médio regular, que não foi escolhido por quem trabalha com a disciplina na escola.

no ano de 2010. E são nesses momentos de socialização que as mudanças futuras podem ser construídas com conhecimento e diálogo. Quando se toma as experiências, análise e levantamento de dados, a formação continuada docente em âmbito local, se constrói um diagnóstico que pode ser amplamente discutido nas conferências municipais, depois estaduais e nacionais. Mas isto depende de uma construção anual. Quando existe uma lacuna temporal no debate, as iniciativas exitosas permanecem restritas a um município e não podem ser compartilhadas e replicadas, o que resulta em prejuízo para a modalidade.

Ter o aprendizado como um direito e pensar a possibilidade de fomentar uma educação que seja permanente, como foi defendido na quarta Conferência Internacional da Unesco, em Paris, 1985, pode ser problemático. Os estudantes que fazem parte da educação de jovens e adultos de fato querem esta educação permanente? No contexto da educação permanente, o espaço para o pensamento é considerado? O direito a aprender não poderia em algum momento se tornar um fardo pesado e sem fim, quase uma opressão? Mas pode um direito oprimir? O problema de um direito que se torna opressor é que, na situação de opressão, não há movimento (DELEUZE, 2010, p. 152). Se não há movimento, há estagnação. Sem movimento, a novidade e o acontecimento de mudança que promovam saltos qualitativos na educação de jovens e adultos não pode ocorrer.

Quero, ainda, inserir nesse debate o relatório de monitoramento global para a educação de 2019, produzido pela UNESCO (UNESCO, 2018, p. 40), no qual é relatado que havia uma expectativa de que as crianças nascidas entre 2010 e 2014 frequentassem a educação primária entre 2015 – 2016, e também que alcançassem a conclusão universal de educação até 2030. Para que esta expectativa seja cumprida é necessário o ingresso na educação primária em tempo adequado. Entretanto, este relatório aponta que, no ano de 2016, 9% das crianças, a nível global, estavam fora da escola, assim como 16% dos jovens estavam fora da expectativa idade/série no mesmo ano. O relatório indica que a taxa da educação primária não manifestou alteração desde o ano de 2008. Neste contexto, os países da África Subsaariana

[...] respondem por uma parcela crescente desse número, exceto para as crianças com idade para frequentar a escola primária; conflitos também fizeram com que crianças abandonassem a escola, principalmente na Ásia Ocidental (UNESCO, 2018, p. 40).

Estes dados nos fazem inferir que a problemática em torno da educação de jovens e adultos ainda é uma questão bastante relevante para parte da população mundial.

Agora que tenho um apanhado breve da educação de jovens e adultos na visão internacional e nacional, aproximar-me-ei do projeto CEJA. Para o entendimento das questões referentes à modalidade, procuro, a seguir, fazer o entrecruzamento de ideais internacionais, nacionais e locais. Os documentos reunidos pela UNESCO, nos 60 anos (as CONFINTEAs), apontaram caminhos para as mudanças necessárias na educação de jovens e adultos. Mas, no ano de 2020, o que se percebe é que muito do que foi deliberado nessas conferências não se transformou em prática. No Estado de Mato Grosso, o CEJA, entendido como projeto educacional, permanece como um campo incerto. A quantidade de estudantes, durante os 10 anos de existência do Projeto, vem reduzindo. E que bom seria se esta redução fosse resultante de uma vitória do país contra o analfabetismo e a evasão escolar de jovens e adultos. Um dado importante sobre educação é o percentual de pessoas alfabetizadas. O país, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2019, conta com 11 milhões de analfabetos, de pessoas de 15 anos ou mais de idade, o que resulta em um percentual de 6,6%. No ano de 2018, a taxa estava em 6,8%. Houve uma melhora de dois pontos percentuais, porém, estamos ainda distantes da erradicação do analfabetismo até o ano de 2024, como fazia parte da meta. Em abril de 2021, temos os seguintes índices de analfabetismo em nível nacional:

Quadro 1 - índice de analfabetismo no país

Grau de Instrução	Masculino(M)	%M/T	Feminino(F)	%F/T	Não Informado(N)	%N/T	Total(T)	%T/TT
ANALFABETO	2.791.451	48,099	3.009.887	51,863	2.205	0,038	5.803.543	3,975

Fonte: Tribunal Superior Eleitoral, 2021.

Em abril de 2021, temos os seguintes índices de analfabetismo, no município onde desenvolvo a pesquisa:

Quadro 2 – índice de analfabetismo em Pontes e Lacerda

Grau de Instrução	Masculino(M)	%M/T	Feminino(F)	%F/T	Não Informado(N)	%N/T	Total(T)	%T/TT
ANALFABETO	458	42,212	627	57,788	0	0,000	1.085	3,547

Fonte: Tribunal Superior Eleitoral, 2021.

Um primeiro aspecto importante sobre o público específico do CEJA é o fato de que os frequentadores já têm suas responsabilidades cotidianas: família, trabalho e, supomos, são pessoas que ainda guardam consigo anseios não realizados. Isto precisa estar diante dos olhos do professor que atua nesse ambiente escolar. Escrevi o que pretendo proporcionar e é importante questionar para quem quero proporcionar uma experiência filosófica. Além da faixa etária, esse estudante tem um contexto muito específico cultural e social. Considero que, culturalmente, os estudantes do CEJA no qual atuo estão inseridos em um local de verdadeira carência cultural, por exemplo, o município de Pontes e Lacerda hoje dispõe de biblioteca aberta ao público apenas em horário comercial, o que dificulta a frequência deste público que, majoritariamente, trabalha em horário comercial. As apresentações artísticas abertas ao público estão limitadas a corais de música gospel durante o período do Natal, ou seja, apenas no final do ano. O Município não possui cinema, nem teatro; as apresentações teatrais constam de produções anuais com estudantes do ensino fundamental e são apresentadas durante uma semana, em um espaço da prefeitura, mas o acesso não é gratuito. Jovens e adultos dispõem de poucas opções de entretenimento cultural nas cidades interioranas de Mato Grosso. Para se ter uma breve noção, no ano de 2019, o Estado inteiro contava com apenas 10 salas de cinema⁸. Se temos tal defasagem de investimento cultural, logo, muitos nunca foram ao cinema, ao teatro ou nunca puderam contar com variados equipamentos culturais. E, quando isto é abordado em sala de aula, muitos veem a possibilidade de frequentar esses espaços como algo fora de sua realidade.

Um segundo aspecto social relevante diz respeito à diminuição constante de matriculados no CEJA; mais abaixo apresento o índice de matrículas e o índice de evasão referentes ao último ano de levantamento da instituição (2019), no qual, por exemplo, podemos observar que, de um total de 983 estudantes

⁸ BARROS. Lidiane. Jornal Livre. 07/11/2019.

matriculados, 615 desistiram. Uma possível interpretação deste alto índice de desistência é a dificuldade de conciliar trabalho e escola. Mais à frente trarei a confirmação desse dado que, inclusive, ganhou espaço na redação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Eu poderia questionar: falta público para esta modalidade? Os índices dizem que não. Se existe o público, então, o que justifica as matrículas em número decrescente e o abandono da sala de aula? Tentativas de interpretação existem:

Estes alunos possuem em termos psicossociais um desenraizamento familiar e social, sentimentos de emancipação e libertação, conflito de valores [...]. Em termos metodológicos: absentismos às aulas, aceitação da reprovação como normal, dispersão por demasiadas atividades [sic], desajustes nos métodos de estudo. Nas condições familiares, profissionais e socioeconômicas: problemas pessoais, dificuldades econômicas e condição de trabalhador-estudante (ALARCÃO, 2000, p. 02).

Pode existir certo desenraizamento familiar na busca pelo conhecimento, no sentido de uma ausência de busca pelo conhecimento como valor familiar. Nem sempre os estudantes encontram em seus familiares modelos de busca do sucesso pessoal por meio do conhecimento, isto é, externado com frequência nos momentos de diálogo em sala de aula.

A matrícula é o primeiro passo para uma mudança de vida. Na instituição escolar, esses jovens e adultos aprendem a ler o mundo e compreender o seu contexto, as ligações dos acontecimentos (FREIRE, 2018, p. 37). Não se trata apenas de manipular regras gramaticais, matemáticas ou filosóficas. Existe uma dinâmica que vincula aprendizado e realidade. Freire escreve que, por meio da escrita, se aprende a reescrever o mundo e esta realidade é belíssima. Quando aprendizado e vida estão conectados, é possível reescrever, reinventar e criar a realidade na qual se está inserido. No caso, é possível que o estudante do CEJA, com o aprendizado unido à realidade, possa reescrevê-la. Este estudante, em sua vivência, acumulou uma sabedoria própria, uma forma de sobrevivência e enfim, uma cultura própria, que, ao adentrar o ambiente escolar, ali está para colaborar no processo de aprendizagem e não para ser criticada ou eliminada, mas ressignificada, criada e escrita. Nessa bagagem cultural estão também todas as dificuldades do jovem, do adulto e do idoso em permanecer no ambiente escolar do CEJA, em meio a tantos apelos constantes de sua forma de sobrevivência cotidiana. É preciso ter um olhar de atenção para essas situações de enfrentamento destes estudantes.

No t3pico que segue, darei enfoque 3 realidade estadual e local do CEJA no qual atuo; apresentando as especificidades desta modalidade de ensino e como a Filosofia est3 a3 organizada.

1.2 O QUE 3 O CEJA?

Aliaud (2016) escreve sobre a import3ncia de recuperar alguns estilos de escrita nas pesquisas voltadas para a forma3o e atua3o de docentes para compreender por que e como atuam desta ou daquela forma. Para a meta seja atingida, 3 necess3rio escutar a voz do docente em suas produ3o3 acad3micas, suas viv4ncias e suas experi4ncias relatadas nessas produ3o3:

[...] una propuesta metodol3gica que recupera la versi3n o la voz de los docentes, acerca de lo que vivieron y protagonizaron en la intitu3n a la que regresan para ense1ar, y los contextos en que las experiencias relatadas se produjeron y producen, apelamos... (a) entrevistas realizadas a maestros (ALIAUD, 2016, p. 44).

Nesse sentido, os passos iniciais de minha investiga3o sobre o Projeto CEJA foram direcionados para uma entrevista, realizada em 05/2019, com um professor que atua na Secretaria de Educa3o e Cultura do Estado do Mato Grosso (SEDUC-MT), no Departamento respons3vel pela Educa3o de Jovens e Adultos. Atrav3s de dados fornecidos por aquele Departamento, cheguei ao conhecimento de que o Estado contava com 25 CEJA's em 2020; e, de 2010 a 2018, um total de 173.093 alunos foram matriculados nesta modalidade.

O Centro de Educa3o de Jovens e Adultos surge a partir da ideia de centraliza3o para solucionar um problema na educa3o b3sica: jovens, adultos e idosos que est3o fora do tempo cronol3gico de alfabetiza3o ou aprendizagem. Existia a demanda de p3blico, logo, o Projeto foi iniciado, tendo como parceiro de implementa3o o Estado do Cear3. Com o Decreto n3 1.123 DO 28/01/2008, foram criados e estruturados organizacionalmente os Centros de Educa3o de Jovens e Adultos; vinculados 3 Secretaria de Estado de Educa3o.

O CEJA surgiu como um espa3o privilegiado para a educa3o de jovens e adultos. No seu in3cio, com o intuito de reduzir o alto 3ndice de evas3o, a carga hor3ria m3nima foi flexibilizada, com uma exig4ncia de tr3s horas aula di3rias e uma hora/aula di3ria era computada e acumulada para o dia de sexta-feira, no qual o estudante participaria de projetos culturais. O atrativo cultural foi visto

como possível garantidor da permanência desse público específico de jovens e adultos⁹.

Ao mesmo tempo em que deve acompanhar os conteúdos ou parte do ritmo da educação regular, a educação de jovens e adultos tem suas peculiaridades: é parte sim de um *continuum* (CONFINTEA, 2012, p. 09), entendida, aqui, como partícipe da totalidade da educação básica, mas também tem um sentido em si mesma que extrapola esta continuidade. É uma educação que é parte integrada daquela básica, porém se dá em um espaço e tempo diferenciados, o que, de forma alguma, diminui sua importância e potencialidade de bons resultados. Espaço diferenciado, porque foram criados os CEJAs, e tempos diferenciados, porque a carga horária diária se apresenta em configuração adaptada à realidade.

De acordo com a Regra de Organização Pedagógica (ROP) dos anos de 2012 e 2014, é finalidade dos CEJAs:

Constituir identidade própria para a modalidade EJA e oferecer formas diferenciadas de atendimento que compreenda a Educação Formal e Informal integrada ao mundo do trabalho ao longo da vida e a necessidade de reconhecer as especificidades dos sujeitos da educação de jovens e adultos e dos diferentes tempos e espaços formativos (ROP 2014, p. 05).

Em 2010, o Ensino Médio do CEJA estava, então, organizado num tempo de integralização, ou seja, de possibilidade de conclusão de dois anos; cada ano com 600 horas anuais ou 1200 horas, no mínimo. O ano letivo estava organizado em três semestres, abrangendo as quatro áreas de conhecimento. Cada trimestre computava o mínimo de 67 dias para o desenvolvimento de cada área do conhecimento. Resultando, ao final, em 200 dias letivos.

⁹“Mato Grosso e o Ceará vão sediar a implantação de um projeto piloto do Ministério da Educação (MEC), para a implantação de Ensino Médio a Distância, destinado à Educação de Jovens e Adultos (EJA). A informação é do secretário de Educação do Estado, Ságuas Moraes, que participou, hoje pela manhã, da abertura do 1º Seminário dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA's), no Hotel Fazenda Mato Grosso, em Cuiabá. O evento é uma promoção da Gerência de EJA da Secretaria de Estado de Educação (Seduc) e vai até o dia 18 de dezembro. Estão participando professores, coordenadores e gestores de todos os CEJAs de Mato Grosso. Conforme o gerente de EJA da Seduc, Sávio de Brito Costa, o projeto piloto é uma parceria da secretaria com o MEC e deve ser implantado a partir do 2º semestre de 2010, em todos os CEJAs. Quanto ao seminário, o secretário Ságuas destacou na abertura o significativo crescimento da EJA no Estado, que tem cerca de 80 mil alunos matriculados (cerca de 20% da clientela da secretaria). No início da atual administração da Seduc, Mato Grosso contava com cinco Centros de EJA. Hoje, já são 24 CEJAs em funcionamento, em diversos municípios” (FERNANDES, Sergio Luiz, Assessoria Seduc/MT, 16 de dezembro de 2009).

Em 2012, o calendário dos CEJAs estava organizado por carga horária etapa. Especificamente em relação à disciplina Filosofia, o estudante deveria computar 80h na disciplina; sendo que 70% desta deveria ser presencial e o restante em atividades extraclasse - oficinas pedagógicas – de atividade cultural.

Já em 2014, com a organização trimestral, o estudante deveria realizar 4 horas aula semanais de Filosofia e 52 horas trimestrais; o estudante deveria cumprir 80% desta carga horária presencialmente e 20% em atividades extraclasse - oficinas pedagógicas – de atividade cultural.

A orientação, a partir de 2017, modifica esta estrutura. O estudante cumprirá 50h em uma sala de 1º ano do ensino médio por disciplina, ou seja, 50h aula de Filosofia, no 1º ano. Apresentando esta carga horária e aproveitamento comprovado por meio de relatórios do professor, segue-se nova matrícula para mais 50h de Filosofia, no 2º ano, e, assim, quando apresentar carga horária mínima e aproveitamento atestados por meio de relatórios do professor, atinge a aprovação e pode se matricular em outra disciplina ou área de conhecimento.

Desde o ano de 2018, os estudantes têm 3h aula semanais de Filosofia, que contam como 5h/aula, mas, na prática, são 3h/aula e uma sexta feira por mês com a mesma disciplina, ou seja, 20h/ aula mensais. Após cada aula, o professor registra, no sistema online integrado da SEDUC-MT, de forma individualizada, o conteúdo trabalhado em sala e um pequeno relatório de observação de cada estudante. Ao fim das 50h, o professor redige um relatório de aproveitamento do estudante na disciplina Filosofia. Não existem notas, nem conceitos específicos que este deva apresentar, cabendo ao professor estabelecer os objetivos de aprendizagem para cada etapa, de acordo com os conteúdos explicitados em seu planejamento anual. Dentro dessas 100h anuais, está toda a carga horária de Filosofia do Ensino Médio, na proposta do CEJA.

No ano de 2019, com a possibilidade de um futuro reordenamento das instituições escolares, foi realizado o levantamento de alguns índices no CEJA de Pontes e Lacerda, que disponibilizo aqui para melhor apresentar o contexto local. Iniciarei com dados gerais, em seguida, farei o recorte com os dados relativos às 03 turmas com as quais trabalhei ao longo do ano de 2019, a saber: 1º ano ensino médio vespertino, 1º ano ensino médio noturno e 2º ano ensino médio noturno:

Quadro 3 - Índices do CEJA de Pontes e Lacerda

CEJA: Vespertino e Noturno (09 turmas)	Matrícula Inicial	Finalizados	Desistentes	Desistiu e retornou	Alunos frequentes	Utiliza transporte escolar	Zona Rural	Zona Urbana
Nº de estudantes	983	81	615	32	285	49	16	270

Fonte: CEJA, 2019.¹⁰

O que me chama a atenção, neste primeiro cenário de índices, é a diferença entre a quantidade inicial de matrículas – 983 - e a quantidade de estudantes desistentes - 615. O índice de evasão se mostra alarmante e este fator levou a escola a discutir, no início do ano de 2020, estratégias para alcançar índices melhores de permanência destes estudantes. A escola conta com 11 salas de aula e, como podemos observar no quadro acima, apenas 09 estão ocupadas com as 09 turmas, ou seja, 02 estão vazias neste cenário. Conta, ainda, com a possibilidade de acomodar 375 estudantes nos períodos matutino, vespertino e noturno, e, como podemos observar ainda no quadro acima, apenas existe atividade na escola nos períodos vespertino e noturno; o período matutino permanece sem atividades. A escola conta com um profissional para as disciplinas: Artes, Biologia, Ciências, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Inglês, Matemática, Português e Unidocência; ou seja, 11 docentes. Alguns destes profissionais assumem disciplinas por área: professores da Área de Humanas assumem a disciplina de Sociologia e professores da área de Exatas assumem as disciplinas de Química e Física.

Quadro 4 – índices 1º ano ensino médio CEJA vespertino

1º ano médio vespertino	Matrícula Inicial	Finalizados	Desistentes	Desistiu e retornou	Alunos frequentes	Utiliza transporte escolar	Zona Rural	Zona Urbana
Nº de estudantes	47	08	27	01	12	03	02	10

Fonte: CEJA¹¹

¹⁰ Levantamento de dados realizado pela secretaria da Escola em 2020.

¹¹ Levantamento de dados realizado pela secretaria da Escola em 2020.

Dos 12 estudantes frequentes, apenas 02 estão domiciliados no Centro, bairro onde o CEJA está localizado. Os demais estão domiciliados em bairros periféricos e distantes da escola.

Quadro 5 - índices 1º ano ensino médio noturno CEJA

1º ano médio noturno	Matrícula Inicial	Finalizados	Desistentes	Desistiu e retornou	Alunos frequentes	Utiliza transporte escolar	Zona Rural	Zona Urbana
Nº de estudantes	207	20	153	07	34	01	00	34

Fonte: CEJA¹²

Dos 34 estudantes frequentes, apenas 12 estão domiciliados no Centro, bairro onde o CEJA está localizado. Os outros 22 estão domiciliados em bairros periféricos e distantes da escola.

Quadro 6 - índices 2º ano ensino médio noturno CEJA

2º ano médio noturno	Matrícula Inicial	Finalizados	Desistentes	Desistiu e retornou	Alunos frequentes	Utiliza transporte escolar	Zona Rural	Zona Urbana
Nº de estudantes	178	10	119	04	49	04	02	47

Fonte: CEJA¹³

Dos 49 estudantes frequentes, apenas 16 estão domiciliados no Centro, bairro onde o CEJA está localizado. Os outros 21 estão domiciliados em bairros periféricos e distantes da escola.

O chão de qual escola está na base do desenvolvimento de minha pesquisa? O chão da educação para jovens e adultos localizada em um único “centro”, no município de Pontes e Lacerda, e não acessível a todos, uma vez que os ônibus escolares não percorrem toda a cidade para trazerem os estudantes que vivem em bairros distantes, como demonstram os dados acima, para o único CEJA da cidade. Tal situação somente acontece quando há uma quantidade mínima (exigida por legislação) de estudantes naquela rota. Este fato já se apresenta como problemático no projeto de ensino de jovens e adultos. Por uma decisão estadual, ficou firmado que um centro irá atender a todos os jovens

¹² Levantamento de dados realizado pela secretaria da Escola em 2020.

¹³ Levantamento de dados realizado pela secretaria da Escola em 2020.

e adultos da cidade que estão defasados em seu ensino, quando pensados dentro da categoria idade/série. Mas este centro é centro para quem, uma vez que alguns bairros da cidade estão extremamente distantes?

Uma particularidade desta modalidade é a mobilidade das turmas, já que o estudante pode iniciar na disciplina em qualquer período do ano. A turma que inicia em janeiro não será a mesma até o final de junho, dada essa constante alteração de indivíduos matriculados. Majoritariamente, o público é formado por trabalhadores que dependem da organização dos horários junto aos empregadores, o índice de evasão é grande, como podemos verificar no primeiro quadro apresentado no início do capítulo. Quando não há grandes períodos de ausência, é possível que o estudante conclua as 100h da disciplina Filosofia no período de 6 meses.

Dada essa grande variedade e flutuação de público, uma necessidade que notei, no período de 2018 a 2020, foi a de planejar aulas que não estivessem sequenciadas. Cada aula tem a duração de 3h, de forma que pensei que seria mais produtivo planejar uma unidade didática de forma que tivesse início, meio e fim dentro dessas 3h/aula, sem depender de uma segunda aula para concluir o planejamento da anterior. Os estudantes da semana corrente podem já não ser os mesmos na próxima semana. Outra observação foi: dada a quantidade reduzida de aulas de Filosofia, 100h anuais, havia a necessidade de ocupar outros espaços, por meio de projetos executados junto aos professores de outras disciplinas. E esses projetos se tornam possíveis a partir das reuniões de planejamento do corpo docente da escola, que se revelam de fundamental importância como bem confirma Freire:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo (FREIRE, 1996, p. 21).

Partindo do diagnóstico registrado no PPP de 2019, foi possível constatar que alguns problemas de aprendizagem se repetiam. Tal constatação se efetivou por meio de um simulado que foi elaborado e aplicado durante o segundo semestre, com 05 questões de múltipla escolha de cada disciplina. Pelos índices das notas finais, chegou-se à conclusão de que problemas como leitura e

interpretação permaneciam frequentes. É possível encontrar, na redação final do documento: “Percebeu-se que ainda existe um grande número de discentes que apresentam dificuldades na leitura e na escrita” (PPP, CEJA, 2019). E ainda: “[...] é de vital importância às investigações sobre a qualidade do ensino e aprendizagem, procurando assim, desenvolver meios de intervenção pedagógica” (PPP, CEJA, 2019).

E, se estamos falando em lacunas, o professor primeiramente observa esses estudantes para, depois, descobrir as lacunas. Problemas tais como leitura, interpretação e escrita já são de praxe nesse contexto. E outro problema seria a questão da autoimagem. Estes estudantes se apresentam desalentados, por estarem fora do tempo cronológico de formação, tendem a ter pressa em finalizar o processo. Tal afirmação se fundamenta nos constantes comentários por parte dos discentes acerca da preocupação em computar suas horas/aula. Existem ainda outras razões apontadas para o alto índice de evasão: “[...] esse alto índice de evasão na maioria dos casos são alunos que procuram outras Instituições na qual o aluno paga para ter a conclusão do ensino médio” (PPP, CEJA, 2019). Se, no CEJA, apresentamos ao estudante a possibilidade de conclusão do ensino médio no período de um ano e seis meses, existem instituições privadas no município que oferecem a conclusão em quatro meses, com aulas não presenciais e um investimento de aproximadamente um quarto do salário-mínimo por mês.

Todo planejamento e ações anuais partem do PPP e precisam retornar ao PPP ao fim do ano em forma de avaliação. Porém, um ponto relevante que cabe salientar é o fato de que, nos momentos nos quais a comunidade escolar se reúne para organizar e avaliar o PPP, as crenças da cultura escolar ficam evidentes. É no processo avaliativo das atividades realizadas ao final do ano que os docentes constatarem que muitas lacunas persistem no aprendizado dos estudantes e um sentimento de frustração toma a equipe, ou seja, nem tudo o que foi ensinado foi aprendido. Porém, não posso inferir numa relação de necessidade que interligue as ações: tudo o que é ensinado é aprendido, como podemos verificar em ASPIS (2012), acerca desta relação:

Por muitos anos se costumou pensar o que acontece na escola entre alunos e professores como um processo de ensino-aprendizagem, o que leva à conclusão de que há uma relação necessária entre ensinar e aprender. Pensou-se e agiu-se (ou ainda se faz) baseados na crença de que tudo o que se ensina é aprendido e tudo o que se aprende foi

por meio de um ensino. Falar em processo ensino-aprendizagem dessa forma, leva, além dessa conclusão, à redução do significado da palavra processo a progresso, de caminho ascendente, com certos altos e baixos, alguns percalços, mas que leva, necessariamente, de um ponto (de obscuridade-ignorância) a outro ponto (de esclarecimento, um lugar onde há mais luz). Esclarecimento, processo progressivo. Processo pelo qual se passa para atingir o conhecimento em uma subida, exatamente como o homem platônico que consegue se livrar do agrilhoamento dentro da caverna e galga a dialética ascendente até o inteligível (ASPIS, 2012, p. 123).

Esta pesquisa surgiu, então, de problemas apontados no PPP da escola. Desenvolveu-se tendo em vista ações para solucionar tais problemas: leitura, interpretação e escrita. Mas também problemas como baixa autoestima dos estudantes, desmotivação, falta de conhecimento dos próprios direitos e deveres sociais. A Filosofia poderia apresentar caminhos de solução para alguns desses problemas? Se sim, partindo de quais filósofos? Fazendo quais recortes temáticos e históricos? Trabalhar a leitura e escrita de que maneira? Como a experiência filosófica poderia se tornar uma arma ou uma ferramenta para trabalhar as dificuldades detectadas no diagnóstico da comunidade escolar? E, após utilizar esta arma ou ferramenta, parar por aí ou transgredir e superar este possível uso da disciplina Filosofia como arma ou ferramenta? São possibilidades:

Ser arma ou ferramenta é só consequência. Não ensinar filosofia para a cidadania, não ensinar para a democracia, não “instrumentalizar” para o trabalho, a competência, a concorrência, o mercado. Subverter o uso que comumente se faz das ferramentas conhecidas e exercitadas nas aulas e torná-las armas: usá-las para atacar, revidar, resistir. Usá-las como projéteis. Usá-las para a criação de versões próprias do mundo, não se restringir a reproduzir a versão oficial que a escola ensina (ASPIS, 2012, p. 177).

Uma vez elaborado o PPP com “diagnósticos” prévios, que darão origem ao planejamento anual do professor de Filosofia, ao adentrar em sala de aula nas primeiras semanas, é hora de observar se existem outros problemas; convém a disposição para refazer o plano e também disposição para o alterar de acordo com a necessidade atual. Se meu plano B consistir sempre em executar, a todo custo, o plano A, pode ser que os resultados não sejam satisfatórios para o público-alvo. Quem quer ensinar a todo custo pode se ver envolto em problemas.

No PPP também encontrei uma referência inicial ao papel da experiência no âmbito escolar: “A experiência do aprendiz adulto tem central importância

como base de aprendizagem. É a partir dela que ele se dispõe, ou se nega a participar de algum programa de desenvolvimento” (PPP, CEJA, 2019). Ignorar esta experiência de vida do estudante jovem e adulto significa começar partindo de uma realidade que não o inclui no processo de aprendizagem: “O conhecimento do professor, o livro didático, os recursos audiovisuais etc são fontes que, por si mesmas, não garantem influenciar o indivíduo adulto para a aprendizagem” (PPP, CEJA, 2019). O que não significa que a ausência destas fontes e a garantia apenas da experiência do estudante seriam possibilidade de sucesso no processo de aprendizagem: “Essas fontes, portanto, devem ser vistas como referenciais opcionais colocados à disposição para livre escolha do aprendiz” (PPP, CEJA, 2019). Precisa acontecer uma interface entre a experiência de vida desses estudantes e a experiência do contato com a disciplina; no meu caso, uma experiência com a Filosofia, ou melhor: uma experiência filosófica. Também é possível inferir, do PPP, o perfil do docente como um: “(...) facilitador da transformação individual e social dos alunos, o que nesse caso, resulte no processo de aquisição das competências (...)” (PPP, CEJA, 2019). Não seria, então, um perfil de docente transmissor de conhecimento ou formador. E continua: “(...) e habilidades para aprender, saber, fazer, viver junto e conhecer” (PPP, CEJA, 2019). Se o foco do docente está em facilitar o desenvolvimento das habilidades de aprender, saber, fazer, viver junto e conhecer, como a Filosofia pode auxiliar na experiência de tais habilidades?

Alguns dados acerca da organização do CEJA são importantes ao encaminhamento de argumentos para responder à pergunta acima: o mínimo de 75% de frequência presencial é a exigência para a aprovação do estudante; a reclassificação do estudante, de acordo com seus conhecimentos construídos, estabelecidos e identificados mediante avaliação, por área; a progressão parcial não é permitida; a matrícula extraordinária na disciplina é permitida, desde que o estudante possua 20% da carga horária inicial de cada trimestre; o aproveitamento dos estudantes se dará via relatórios que serão assinalados como “construídos ou em construção”; não é permitida a atribuição de notas e/ou conceitos; o resultado da avaliação final será por área; o resultado final se expressa em um relatório descritivo de “aprovado ou em construção” (PPP, CEJA, 2019).

Importante destacar que, para a formação de turmas, o CEJA depende de portaria específica da SEDUC – MT, que, para o ano de 2019, foi feita por meio do Orientativo nº 01/ 2019/ SEDUC, com a exigência de 90 estudantes matriculados para que uma turma de ensino médio tivesse início. Tal exigência se mostra inviável na prática, o que resultou no encerramento das turmas do período vespertino, que não atingiram o quantitativo de matrículas esperadas. Dos estudantes que procuraram e não conseguiram matrícula no período vespertino, a maioria não se matriculou no período ofertado – noturno - porque eram estudantes da região rural e o transporte público não atenderia a sua região durante a noite, dado o número reduzido de estudantes. Para o ano de 2020, a exigência se deu por meio da Portaria n 042/2020/ GS/ SEDUC/ MT, e o quantitativo foi reduzido para 60 estudantes.

Faz parte, ainda, das características da modalidade: o exame de certificação na oferta online por área de conhecimento e por disciplina, podem ser realizados a partir dos 15 anos para o Ensino Fundamental e a partir dos 18 anos para o Ensino Médio (PPP, CEJA, 2019).

O estudante se cadastra para realizar um exame online composto por 90 questões divididas por área de conhecimento. Atingindo uma média de 50% de acertos, o estudante, naquela área, se encontra aprovado e não precisa comparecer as aulas presenciais. Quando reprovado, ele pode reagendar a avaliação para o 31º dia seguinte. Esta opção se apresenta atrativa para o estudante que almeja finalizar com celeridade o ensino médio. Em contrapartida, se apresenta como um empecilho para a formação de turmas numerosas dentro da Instituição, o que, por sua vez, é uma exigência da SEDUC - MT para que essas sejam iniciadas. E assim, nos encontramos, ano após ano, diante de um cálculo que não se equaliza.

Observando o PPP da escola, também é possível encontrar uma definição de avaliação, conceito este imprescindível a toda e qualquer disciplina: “Na avaliação da aprendizagem é fundamental a análise da capacidade de reflexão dos educandos frente às suas próprias experiências. E, portanto, deve ser entendida como processo contínuo [...]” (PPP, CEJA, 2019). A descrição da avaliação como processo contínuo já traz a imagem de que será realizada em momentos e etapas variadas, não focada em apenas uma avaliação ou apenas um instrumento de avaliação. E continua: “[...] descritivo, compreensivo que

oportuniza uma atitude crítico - reflexiva frente à realidade concreta” (PPP, CEJA, 2019). Para que aconteça uma avaliação de tipo descritiva, faz-se necessário que critérios de avaliação de determinado período de aprendizagem tenham sido estabelecidos de antemão. Todavia, como avaliar uma atitude crítico – reflexiva? É possível estabelecer critérios e avaliar atitudes?

Esta discussão acerca da avaliação será explorada posteriormente, quando da abordagem da experiência filosófica e sua relação com a leitura e a escrita no capítulo 2. Dentro deste contexto de explicitação de algumas peculiaridades do CEJA, permanece um eco que questiona como são possíveis o aprendizado e a avaliação:

É na inconclusão do ser que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez homens e mulheres educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou a educabilidade (FREIRE, 1996, p. 64).

Deste questionamento, surge o auxílio filosófico. Acima, Freire escreve que a educação como processo permanente se fundamenta no ser que se reconhece como inconcluso. Ou seja, se reconhece como não findado, não finalizado. Esta afirmação nos remete ao socrático “Só sei que nada sei”; a quem sabe que não sabe tudo, ou que sabe pouco, é possível ensinar algo, ou melhor, é possível que o estudante que alcança tal conclusão adquira algum aprendizado. Em contrapartida, quem se reconhece como pronto, não deixa espaço para o aprendizado. Para Freire, a consciência da inconclusão das pessoas gera a educabilidade. Estamos lançados na existência e podemos nos reconhecer como aprendizes ou não. A escolha está diante de nós. A escolha está diante de cada estudante, que pode se reconhecer como aprendiz ou não e assumir a responsabilidade de tal escolha e decisão. E, partindo de tal decisão, a educabilidade, ou o aprendizado se dará ou não.

1.3 ANDRAGOGIA NO CEJA

A andragogia é [...] a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender, por oposição à pedagogia como arte e ciência de ensinar às crianças. A andragogia baseia-se noutros pressupostos de aprendizagem e de ação com os adultos. Portanto, é necessário um salto qualitativo no momento de estudar, compreender e praticar a educação de adultos (OSORIO, 2003, p. 97).

Ao tomar o público do CEJA como sujeito em observação, precisei de uma abordagem que levasse em conta a faixa etária desse público. De acordo com Cavalcanti (2014), o termo andragogia teria surgido em 1967, como disciplina e parte integrante das ciências, por meio de um artigo de Malcom Knowles (2011). Este, por sua vez, faz referência a um artigo de Lindeman (1926), no qual o termo teria aparecido. Lindeman teria fomentado a educação para adultos como vida e não como uma preparação para a vida; uma educação visando ideais não limitados à profissionalização e utilizando as experiências de vida como recursos em sala de aula. Os estudantes do CEJA não são crianças; não são exclusivamente adolescentes, adultos ou idosos. Isto nos conduz à andragogia, que é um campo de conhecimento ligado à educação e que analisa como se dá o aprendizado nos adultos, questionando o modelo de educação que os tornam objetos e não sujeitos. Dentro deste contexto, destaco a possibilidade de derivar quatro pontos fundamentais de um método de ensino para adultos, a saber:

[1 -] Querem entender por que tem de aprender algo; [2 -] preferem aprender o que os ajudará a solucionar seus problemas; [3 -] aprendem melhor quando estudam assuntos que sejam de valor imediato; [4 -] precisam aprender experimentalmente (BELLAN, 2005, p. 20-22).

Direcionando os três primeiros pontos para o ensino de Filosofia, chegamos a alguns questionamentos: por que aprender Filosofia no CEJA? A Filosofia pode ajudar o estudante a resolver problemas do cotidiano? A Filosofia pode ser um valor imediato para os estudantes do CEJA? E o último ponto é nevrálgico para mim: este ensino filosófico precisa ser experiencial no sentido de que precisa partir da vida e significar na vida? Não é uma fórmula de uma ciência exata que se utiliza por um momento para solucionar determinada situação, mas, uma vez experimentado pelo sujeito, pode extrapolar os muros da sala de aula.

É preciso esclarecer, na medida do possível, o conceito andragogia, que nada mais é do que a arte ou a ciência de orientar os adultos para que aprendam (KNOWLES, 1970, p. 18). Trata-se, então, de orientação. Não se trata de transmissão de conhecimentos ou de condução rumo a algum conhecimento.

Knowles lançou os seguintes questionamentos: adultos e crianças aprendem de maneira semelhante? Ou adultos e crianças aprendem de maneiras diferentes? Tais questionamentos levaram a uma revolução na forma de pensar o aprendizado de crianças e adultos, gerando pesquisas e ideias que

nem sempre se complementam (KNOWLES, 2011, p. 19). Existem seis princípios na andragogia, a saber: o estudante necessita aprender; o estudante tem seu autoconceito; o estudante tem uma experiência anterior de vida; o estudante está pronto para aprender. A orientação da andragogia é para a aprendizagem e, para isto, se faz necessária motivação (KNOWLES, 2009, p. 20).

Levando estes princípios para o CEJA, pode-se perceber a existência da necessidade de aprendizagem individual de cada estudante, que pode ser identificada durante os diálogos em sala de aula: alguns ali estão por questões de progressão em cargos dentro das empresas nas quais estão atuando; outros pensam em cursar o ensino superior como possibilidade de mudança de vida; alguns estão para garantir a manutenção dos benefícios que recebem por parte do governo; e tantas outras realidades que garantem essa necessidade individual de aprendizado. Cada estudante constrói um autoconceito a respeito de si e da realidade que o cerca, que não pode ser desprezada no processo de aprendizado em cada disciplina. Os estudantes têm sua experiência de vida anterior ao momento do aprendizado em sala de aula que, também, não pode ser relegada a segundo plano no processo de aprendizado.

E, aqui, quero fazer uma associação deste do princípio da andragogia com a visão de Paulo Freire, quando nos apresenta a teorização dos problemas cotidianos como método de alfabetização (FEITOSA, 2011, p. 50). Para Freire, sem partir do cotidiano, as possibilidades de uma aprendizagem eficiente e capaz de transformar a realidade social se tornam inatingíveis. Quanto à prontidão para o aprendizado, o ato da matrícula por parte deste do estudante já demonstra certa disponibilidade para o processo de aprendizado, mas tal prontidão, precisa ser ativada constantemente na memória desses indivíduos. E como reativar esta memória da prontidão? Temos, então, o sexto princípio da andragogia, que Knowles escreveu e aos quais fiz referência nos parágrafos acima: da motivação para o aprendizado, para a progressão no ambiente de trabalho, para um novo estilo de vida, ou para a garantia dos benefícios sociais. Esta motivação depende da constante investigação do público-alvo presente no CEJA. No capítulo anterior, apresentei a imagem de facilitador para o educador do CEJA, fundamentada na visão apresentada pelo PPP da Escola. Tal visão se apresenta coerente com a perspectiva de aprendizado apresentada pela

andragogia, que evidencia um educador como, justamente, o facilitador no processo de aprendizagem do adulto.

Ao reconhecer o papel importante da andragogia no CEJA, reconheço a importância do conceito de aprendizagem, o qual requer um enfoque no aprendiz ou naquele estudante que vivencia o processo de aprendizagem. Tal aprendizagem pode ser entendida como ato ou processo garantido pela mudança comportamental do estudante, a saber: aquisição de conhecimento e desenvolvimento de determinadas habilidades e atitudes (KNOWLES, 2011, p. 28).

Ainda acerca do conceito de aprendizagem, ponto importante da andragogia, entendo que ela se amplia na aquisição de determinados hábitos, conhecimentos e atitudes, ou seja, o movimento do sujeito está em destaque. Existe uma permissão na aprendizagem para que o estudante identifique a necessidade de determinados ajustes pessoais e sociais e se encaminhe em direção aos mesmos. A percepção do próprio comportamento e da aprendizagem caminham lado a lado. Se há mudança no comportamento do sujeito, é possível inferir que a aprendizagem aconteceu ou está acontecendo. Será que toda e qualquer mudança de comportamento é indicativo de aprendizagem? Aqui, o parâmetro pode ser os objetivos de aprendizagem estabelecidos para cada aula. E, se afirmo que tal aprendizagem se dá durante a mudança ou na mudança, no movimento, posso chamar este momento de processo de aprendizagem (KNOWLES, 2011, p. 29). No processo, há mudança, há acontecimento. Ou melhor, há um encadeamento de acontecimentos que mantém o processo de aprendizagem em movimento, uma vez que o próprio acontecimento é movimento. Não existe uma medida padrão para cada e todos os estudantes do CEJA. Não existe um sair de forma padronizada e massificada do ponto "A" no processo de aprendizagem para se chegar ao ponto "B" novamente padronizado e massificado. O movimento de cada estudante dentro do processo de aprendizagem já é acontecimento, já é movimento e já é aprendizado: é um movimento individual realizado no coletivo da sala de aula. Porém, não há como estabelecer pontos comuns como metas de aprendizagem, uma vez que cada estudante parte de um ponto diverso. Voltando aos princípios da andragogia, o movimento do indivíduo, no presente, no contato com

determinada área do conhecimento e sua experiência anterior possibilitam o acontecimento de seu aprendizado.

Aqui, cabe pensar uma possível especificidade: o professor de Filosofia do CEJA pode ser considerado um professor filósofo andragogo? É importante fazer a distinção entre andragogo e filósofo andragogo. O último é uma minoria e, em certa medida, se desvia do andragogo funcionário, que traduz ou transmite conhecimentos ao público de jovens e adultos. Um professor filósofo andragogo não deixará de questionar e problematizar o ensino de Filosofia em sua prática diária. Isto implica rever o que foi realizado, adaptar e readaptar planejamentos quantas vezes forem necessárias:

Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. A atenção constante do que é necessário em sua formação permanente, o professor se percebe e se assume, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1996, p. 17).

Até aqui nada de novo, isto poderia qualificar qualquer professor, mas, se cabe ao andragogo orientar para que os adultos aprendam, ao professor filósofo andragogo cabe orientar para que os adultos aprendam a experienciar a Filosofia. Orientar para a experiência filosófica. Um professor andragogo poderá simplesmente cumprir o plano anual, usar manuais didáticos e reproduzir durante o ano todo aquilo que já encontra pronto sem questionar nem problematizar. E, nesta postura, o acontecimento ou a sala de aula como espaço para o acontecimento, como proposto por Deleuze (2016), não será possível. Na experiência, há o acontecimento, a criação que partiu da sensibilização para com um problema e sua investigação, e, aqui, as consequências que se esperam desta experiência são a autonomia e a criação partindo destes estudantes do CEJA. Como características do professor filósofo andragogo, posso citar o desejo de não controlar, e sim, antes, de provocar o acontecimento, a afetação dos estudantes para determinado tema. Também o desejo de emancipar seus estudantes, colaborando para que suas inteligências estejam submetidas somente a si mesmos, e jamais a um professor. Outra característica: saber a hora de entrar para instigar a experiência dos estudantes e sabe a hora de sair para que a criação aconteça. Mais à frente, tratarei do professor explicador, do professor insignador e do professor instigador em suas performances.

Cavalcanti (1993) cita o ciclo andragógico de A. Krajn (1993), o qual é constituído por cinco fases da andragogia, a saber Fase 1: identificar as

necessidades educativas; Fase 2: Planificação do programa; Fase 3: Planificação dos métodos; Fase 4: Aplicação do programa e Fase 5: Avaliação dos resultados e “rediagnóstico” da aprendizagem. Não há como pensar essas fases do ciclo andragógico sem pensar no planejamento anual e sem unir a tudo isto as dimensões inter e multidisciplinar da Filosofia, no sentido de trabalhar uma mesma temática em conjunto com as demais disciplinas; não apenas as disciplinas da área de Humanas (História, Geografia e Sociologia), mas estender esse convite do trabalho conjunto às áreas de Linguagem, Exatas e Ciências da Natureza. Identificar as necessidades educativas é algo que se faz em conjunto com as outras disciplinas e a Filosofia tem muito a dizer nessa identificação. Planificar o programa é algo que se faz em conjunto também, caso contrário, corre-se o risco de não poder ocupar espaços de interdisciplinaridade, oferecendo a visão filosófica às temáticas de outras disciplinas. Planificar, explicar os métodos seguidos nas aulas é de importância crucial na colaboração com os pares. A aplicação do programa é o dia a dia em sala de aula. E segue-se o avaliar e reavaliar o que foi feito.

Se sigo esses passos numa perspectiva problematizadora da Filosofia, anotando o que acontece nas aulas, avaliando e me avaliando, experienciando aquilo que acontece como aprendizado em sala e afetando os estudantes rumo a essa experiência filosófica, trilharei um caminho rumo à identidade do professor filósofo andragogo. Tal identidade pode vir a interferir no conjunto de ações dos docentes, e desde aí, trazer a Filosofia para atuar de forma inter e transdisciplinar no ambiente escolar, contaminando com a Filosofia todos os projetos desenvolvidos no âmbito da escola:

Ensino de filosofia como experiência filosófica, atravessar os alunos, a filosofia como uma lança, transversalmente percorrendo os corpos, um choque elétrico, um curto-circuito, um acontecimento (ASPIS, 2012, p. 61).

Se estou falando em propiciar experiência filosófica em meio a estudantes majoritariamente adultos, parto do pressuposto de que haja um filósofo por trás do andragogo. Ou talvez a expressão por trás não seja muito feliz. Melhor não dividir duas realidades: a do ser filósofo e a do ser andragogo, melhor que ambas subsistam na mesma pessoa. No formato rizomático-deleuziano, ao qual fiz referência na introdução, não há necessidade da dualidade - ser andragogo ou ser filósofo: antes, trata-se de alguém que passou pela experiência filosófica,

que se admire com a possibilidade da criação de conceitos e da autonomia do pensar. A expectativa é que o professor filósofo andragogo planifique seu modo de agir, de forma que não tolha o caminhar do estudante em suas especificidades e nem o apresse, e muito menos o exponha ao ridículo em sala. A aula precisa ser um espaço de tranquilidade e de liberdade de expressão. Um espaço onde o processo de aprendizagem leve em consideração o estudante como um todo, tornando-o partícipe do processo e sujeito autônomo desse mesmo processo. Na atitude de tornar o estudante partícipe, todavia, não precisa haver a criação de uma sensação de ausência de autoridade por parte do professor andragogo. Autoridade que se manifesta na necessidade de forçar as vontades dos estudantes para que percebam o quanto o conhecimento pode ser libertador. Mas que essa autoridade se restrinja a forçar apenas as vontades: provocando e buscando afetar, sem jamais forçar as inteligências:

É o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever. Não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade (FREIRE, 1996, p. 32).

A aula de Filosofia pode ser o espaço e o momento de não conformismo com o atual, com o que é oferecido e, sobretudo, constituir-se como momento de crítica. Mas isto se torna difícil, se o professor não é protagonista em sua visão e práticas filosóficas. Se quer proporcionar um ambiente que revele protagonismo, ele mesmo precisa ser protagonista em sua visão e ação. Enfim, criticar o que foi recebido como formação filosófica e prática filosófica; fundamentar as próprias visões acerca desses pontos é fundamental para a identidade do professor andragogo de Filosofia.

O papel do professor, no processo de ativar o estudante para a experiência filosófica, é o de afetar, interceder e problematizar. Afetar por meio de propostas de sensibilização que possam envolver os estudantes, desde o planejamento da atividade didática, para que possam contribuir de forma mais ativa com as aulas. Interceder, porque vivencia a experiência filosófica e, por isto, é seu defensor. Mas a ideia do intercessor, conforme nos propõe Deleuze (2016), também é aquela de alguém que mantém certa distância do sujeito da ação para que ali ocorra um processo autônomo. Contudo, não se trata daquela

distância típica do mestre que ignora a possibilidade de conhecer do estudante; aqui, o distanciamento se traduz em possibilidade de criação. Ele também problematiza as contribuições que os estudantes trazem para a sala de aula:

É alguém que faz lembrar-se da vida, da vivacidade da vida, que engendra novas formas de subjetividade, e, portanto é resistência, re-existência. O professor escolar pode ser isso. Alguém que toque, que afete [...] (ASPIS, 2012, p. 127).

Na passagem acima, a ideia de “tocar” pode ser entendida como o que é utilizado como potencializador para despertar o processo criativo dos estudantes. Com esta postura, como um modo de agir que vivifica e dá nova existência à sala de aula, temos um professor resistente porque combate toda forma de engessamento das práticas em sala de aula. Tal resistência não permanece estanque e tal postura de enfrentamento não permanece sem consequências: elas se espalham enquanto ideias e enquanto atitude diferenciada em sala de aula, ocupam os espaços nas vidas dos estudantes e os tempos com os problemas filosóficos (ASPIS, 2012, p. 127).

A educação maior, expressão que Deleuze nos traz, é formada pela legislação e pelos ritos burocráticos aos quais o professor está submetido. Mas o que se dá em sala de aula é entre estudante e professor. Nesse espaço, a experiência filosófica pode ser disseminada como um vírus a contagiar os estudantes com a Filosofia. Aqui, retomo a imagem da sala de aula como espaço para a propagação do vírus dos problemas filosóficos, este desejo de lidar com problemas pode ser aí disseminado. E não apenas espalhado como pulverização passageira, mas sempre re-disseminado de forma a se tornar um hóspede constante. O estudante, como seu hospedeiro, pode, então, ter a oportunidade de se apresentar como doente incurável da filosofia (ASPIS, 2012, p. 127): picado pelo inseto transmissor do espanto, do questionamento e da tentativa constante de resposta para os problemas e demandas que o cotidiano apresenta. Fazer adoecer com a Filosofia ou curar com a Filosofia! O que importa é afetar. Um vírus que se propaga com velocidade que não pode ser controlada, dele não é possível escapar.

A experiência filosófica observada com o auxílio da metáfora do vírus pode se revelar contagiante e vir a despertar nos estudantes o desejo pela Filosofia:

[N]ossos mestres são aqueles que nos tocam com uma novidade radical, aqueles que sabem inventar uma técnica artística ou literária e encontrar as maneiras de pensar que correspondem à nossa modernidade, quer dizer, tanto às nossas dificuldades, quanto a nossos entusiasmos difusos [...] Quem nos ensinou novas maneiras de pensar? [...] Os novos temas, um certo estilo novo, uma nova maneira polêmica e agressiva de levantar os problemas, tudo isso veio de Sartre (DELEUZE, 2013, p. 107).

Deleuze apresenta Sartre como um mestre em seu caminho. Como professora de Filosofia, também tive os meus. Alguns foram mestres daquilo que quero replicar em sala e outros foram mestres de tudo o que quero evitar em sala de aula. Como alguém que há pouco se viu inserida no contexto da educação para jovens e adultos, aos poucos fui me encontrando com exemplos a serem seguidos ou evitados também, nesta modalidade de educação. Foi necessário buscar como o adulto aprende. Nesta busca, encontrei a andragogia, cujos princípios podem nortear um aprendizado centrado no estudante, em sua experiência prévia e em sua necessidade de motivação diária.

Nesse sentido, o professor filósofo andragogo se insere no CEJA para afetar os estudantes para a experiência filosófica. Se espera, daí, o movimento que é acontecimento, a autonomia e a criação. No decorrer da experiência filosófica, esse professor não apenas entra como aquele que afeta, mas também se retira, como aquele que deixa acontecer. Ele não pode experienciar no lugar do estudante, ele não pode, igualmente, traduzir a experiência do estudante. Mas, quando percebe a movimentação, ele terá a percepção de que o aprendizado teve início ou já aconteceu.

O desafio cotidiano do docente de Filosofia do CEJA está justamente em afetar o maior número possível de indivíduos em sala para a experiência do pensar. A experiência filosófica é democrática, não é apenas para alguns, não é apenas para uma elite, é para todo aquele que se predispõe e se expõe a ela.

Outro aspecto relevante se refere a uma atitude que pode parecer bem confortável para o professor: pensar que o estudante está ali unicamente em busca de carga horária e certificado de conclusão. Logo, seguem duas suposições: supõe-se que esse estudante não precisa ser convidado a abandonar seu suposto comodismo e inércia; supõe-se, ainda, que o estudante não tenha necessidade de ser convidado à experiência filosófica. Todavia, o ato da matrícula nos sinaliza que o estudante está pronto para aprender. É necessário fomentar a memória da atitude livre e individual e tentar descobrir o

máximo de motivações possíveis para cada estudante e trabalhar arduamente, no sentido de afetá-lo para a experiência filosófica.

Insisto que aí está uma provocação ao professor para que “incomode” o estudante. O exercício do pensar leva ao estranhamento das próprias motivações. Insistir que o estudante pode almejar algo mais: como um conhecimento que é seu. Um conhecimento que não está imune às dores do parto, que conhecemos pela história da Filosofia na maiêutica socrática - quando do sofrimento e angústia oriundos do processo de trazer à luz as próprias ideias. Construção que parte de suas particularidades e necessidades, sendo significativa, na medida em que é construída por ele mesmo. A Filosofia nos auxilia no questionamento dos próprios motivos e na criação que parte dessas questões. Se a motivação inicial do estudante não for suficiente para garantir sua permanência na escola, a experiência filosófica pode afetá-lo para descobrir motivos mais sólidos ou duradouros.

Certamente, nem todos os estudantes egressos do CEJA irão continuar seus estudos. Mas a experiência vívida da Filosofia em sala de aula pode auxiliar lhes na continuidade de suas vidas, dentro ou fora de um ambiente de educação continuada. O pensar em movimento traz a novidade da descoberta de um cotidiano que, quando não pensado, pode ser opressor e desgastante. Ainda sobre esse espaço que a sala de aula pode ser no aqui-agora, ela não precisa ser um espaço desconectado da realidade desses estudantes. Ela pode ser um lugar da experiência e um não-lugar da repetição maquínica e impensada. Pode ser um espaço de construção de história, que continua contígua ao seu espaço perimétrico (ASPIS, 2012, p. 86). A sala de aula pensada como espaço físico, geograficamente, mas também em movimento constante, uma vez que repleta de estudantes que estão inseridos no movimento do pensamento que é deslocamento, movimentação rumo a novas formas de criar sentidos. O espaço físico pode se configurar como contrário a seu tempo, quando se aproxima paralelamente com a vida de cada estudante (ASPIS, 2012, p. 86). O tempo presente é favorável ao estudante do CEJA? Quando não, este movimento será revolucionário. Da experiência filosófica em sala de aula poderá surgir a não aceitação das condições sociais que excluem os estudantes de algum direito que interfere em sua permanência na busca constante do aprendizado. Precisamos de um pensamento, assim, que não corte a relação com a vida, mas que possa

reativá-la. E por que não transformar a sala de aula em um espaço para tal?

Como nômades em sala:

Há muito tempo Fitzgerald dizia: não se trata de partir para os mares do sul, não é isso que determina a viagem. Não só existem estranhas viagens numa cidade, também existem viagens no mesmo lugar; não estamos pensando nos drogados, cuja experiência é por demais ambígua, mas antes nos verdadeiros nômades. É a propósito desses nômades que se pode dizer, como o sugere Toynbee: eles não se movem. São nômades por mais que não se movam, não migrem, são nômades por manterem um espaço liso que se recusam a abandonar, e que só abandonam para conquistar e morrer. Viagem no mesmo lugar, esse é o nome de todas as intensidades, mesmo que elas se desenvolvam também em extensão. Pensar é viajar (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 189-190).

Fomentar o nomadismo do pensamento em sala de aula é uma possibilidade. Na aventura da criação, acontece a viagem sem sair do lugar, que não demanda a utilização de nenhum entorpecente, uma vez que o movimento se dá na experiência filosófica.

[...] Em suma, o que distingue as viagens não é a qualidade objetiva dos lugares, nem a quantidade mensurável do movimento – nem algo que estaria unicamente no espírito – mas o modo de espacialização, a maneira de estar no espaço, de ser no espaço. Viajar de modo liso ou estriado, assim como pensar... (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 189-190).

A experiência filosófica permite, assim como nos traz a citação acima, viajar no mesmo lugar. Viajar em conjunto, estando no mesmo lugar. Partindo de uma temática comum a todos, tendo como pressuposto a experiência anterior de todos os presentes. Tomar um conceito de determinado autor não seria essa viagem sem sair do lugar? Experimentá-lo, no tempo presente, e criar, partindo dele, não seria uma nova viagem?

A viagem sem sair do lugar, que nos traz a primeira citação e que é complementada pela segunda, nem sempre é um viajar agradável. A experiência filosófica, o deslocar o pensamento, o atingir a autonomia e a criação nem sempre se apresentam como passos em espaço ou território liso e sem maiores dificuldades. Pode se apresentar como um caminho estriado, como um caminho pedregoso e repleto de obstáculos. E tudo isto faz parte da aventura. E a torna fascinante.

Para que a experiência filosófica seja uma viagem dentro do espaço da sala de aula, os estudantes precisam ser afetados por uma prática que não os deixe engessados, mas que crie novos tempos para seu movimento - viagens temáticas, tempos temáticos, nomadismo em sala de aula, docente e discente

passam pela experiência filosófica. O docente passa por essa experiência a cada novo dia quando pensa, planeja, articula, tenta afetar e revê os resultados de suas constantes tentativas. O estudante, a cada novo dia em sala de aula, renova a sua vontade, a sua prontidão para o aprendizado que se manifestou primeiramente em seu ato de matrícula na escola.

Tais viagens, no entanto, não se apresentam descoladas da legislação escolar vigente. Por este motivo, no próximo tópico, pensarei a relação da Filosofia com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e quais dentre seus aspectos podem complementar uma proposta de ensino de Filosofia que tenha por foco provocar a experiência filosófica.

1.4 FILOSOFIA E BNCC

Ao abordar o ensino médio, em sua introdução, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o entende como um gargalo, cujo estreitamento aponta para a dificuldade na garantia do direito subjetivo de cada estudante brasileiro à educação. Indica que este problema tem seu início na insuficiência que os estudantes apresentam ao deixarem a etapa do ensino fundamental, mas também apresenta como excessiva a quantidade de disciplinas organizadas no atual currículo do ensino médio. Outro fator que, de acordo com a BNCC, influencia na imagem do ensino médio como gargalo que dificulta a garantia do direito subjetivo de cada estudante à educação é a abordagem pedagógica distanciada da cultura dos estudantes e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 461).

O texto da Base Nacional Comum Curricular traz como necessidade a universalização do atendimento na etapa do ensino médio. É nessa universalização que a modalidade do CEJA se vê contemplada. O desafio não se limita ao atendimento de todos os estudantes brasileiros, em suas matrículas iniciais, a sua permanência na escola também é um desafio (BRASIL, 2018, p. 461). Observar, descobrir e motivar as aspirações dos estudantes, no momento presente e o que planejam para o futuro, pode ser uma forma de garantir a constância na permanência em sala de aula, do início ao final do ano letivo. E as

razões que interferem diretamente na mudança de atitude por parte dos estudantes são variadas:

Com a perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais, é que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho (BRASIL, 2018, p. 167).

Não é tarefa exclusiva da escola solucionar o problema da desigualdade social que permanece em nosso país, mas, ao recriar-se constantemente, buscando ir ao encontro dos anseios dos estudantes que estão na etapa do ensino médio, fomentando sua inserção no mundo da ciência, da tecnologia e promovendo uma melhor qualificação para o universo do trabalho, pode ampliar o leque de possibilidades de inserção social de cada estudante no futuro. Não é certo que assim será, mas é uma aposta.

A BNCC reconhece a necessidade de disponibilizar uma educação no ensino médio que possibilite a cada estudante enfrentar os novos desafios que estão dispostos em nosso mundo de mudanças tecnológicas constantes, de mudanças sociais refletidas nas mudanças de hábitos, de aceleração e multiplicidade de informações, de preocupação com a conservação e preservação do meio ambiente (BRASIL, 2018, p. 462). Também reconhece o desafio de organizar um currículo para o ensino médio que atenda às demandas contemporâneas de formação. Destaca a importância de não se tentar forçar a imagem do adolescente como um adulto em miniatura, assim como a importância de não se pensar que o público-alvo do ensino médio seja homogêneo (BRASIL, 2018, p. 462). Se penso no público-alvo do ensino médio no CEJA, já são adultos e, de fato, não existe uma homogeneidade completa. Um fator de aproximação entre esses estudantes é a sua condição de trabalhadores, porém, em contextos sempre diversos.

O Documento enfatiza a tarefa das instituições que oferecem o ensino médio de formar jovens críticos e autônomos (BRASIL, 2018, p. 463). E não deixa esses dois conceitos soltos, sem definição, mas apresenta a formação de jovens críticos como aqueles que compreendem por meio de informações de qualidade os fenômenos naturais e culturais. Apresenta a definição de jovem autônomo como aquele que tem a capacidade de tomar decisões com

fundamento, assumindo a responsabilidade pelas mesmas (BRASIL, 2018, p. 463). Outro destaque interessante é quanto à transmissão de conhecimento, nesse sentido, o Documento afirma que a pretensão das instituições que ofertam o ensino médio não deve estar focada na aprendizagem passiva do conhecimento pelo estudante sobretudo, precisa apresentar-lhe o mundo como um campo de investigação e intervenção aberto para todos (BRASIL, 2018, p. 463). A sociedade e suas relações com a cadeia produtiva de meios de subsistência, sua necessidade de garantir o cuidado com o meio ambiente que a cerca e com toda a transformação que seres humanos que aí estão produzindo, aguarda a atuação desse estudante crítico e autônomo.

A BNCC apresenta a etapa do ensino médio como uma preparação básica para o trabalho. Em qual sentido? No sentido de desenvolver competências que auxiliarão a inserção do estudante no mundo do trabalho com sua criticidade e autonomia. E apresenta este trabalho como uma forma de transformação da cultura e da natureza, daí a necessidade de que os conhecimentos teóricos, aos quais os estudantes têm acesso em sala de aula, possam estar relacionados com a solução dos problemas que enfrentarão em suas experiências de trabalho. O documento destaca que a intenção não é a profissionalização precoce dos estudantes, uma vez que voltaríamos, então, a olhar para o jovem como um adulto em miniatura, visão que a normativa apresenta como incoerente, como vimos acima; o foco seria, então, abrir possibilidades de atuação mais imediatas para os estudantes, que, posteriormente, se encontrarão como profissionais em meio às constantes alterações que a tecnologia traz ao nosso presente (BRASIL, 2018, p. 465). No CEJA, os estudantes, em sua maioria, estão inseridos no mercado de trabalho, mesmo aqueles que já são aposentados ou que recebem algum auxílio governamental – o que os obriga a permanecerem em ambiente escolar para a garantia do benefício. Trazendo, então, este direcionamento da BNCC, a possibilidade é fazer orbitar essa criticidade e autonomia em torno do mundo no qual os estudantes já estão inseridos.

O texto da BNCC salienta a alteração da Lei nº 13.415/ 2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao estabelecer, no artigo 36, que o currículo do ensino médio, em sua composição, terá a Base Nacional Curricular e os Itinerários Formativos. Estes deverão ser organizados por oferta de arranjos curriculares que sejam diversificados, observando-se o

contexto local e a possibilidade de oferta dos sistemas de ensino. Dentro do arranjo dos itinerários, as Ciências Humanas e Sociais aplicadas aparecem no IV ponto. Os demais se apresentam como: I – linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; o já citado 4º ponto e por último V – formação técnica e profissional (BRASIL, 2018, p. 465). O documento afirma que, assim, é possível fomentar o protagonismo dos estudantes, uma vez que poderão optar por este ou aquele itinerário ofertado pela instituição de ensino. Afirma também que, desta forma, organizando os conhecimentos por áreas, reduz-se a quantidade de disciplinas que, como mencionado acima, é considerada excessiva.

Em sua organização, a BNCC dá continuidade à proposta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, a saber: o centro é o desenvolvimento de competências e a orientação é para a educação integral. Nas competências gerais, temos uma orientação para o que seria a aprendizagem essencial a ser garantida no âmbito da etapa do ensino médio, e isto se aplica a todas as instituições que o ofertam (BRASIL, 2018, p. 468). O documento traz o parecer do CNE/CP nº 11/ 2009, que diz não excluir as disciplinas em suas especificidades e conhecimentos produzidos e sistematizados ao longo da história de cada área do saber; afirma estar, ao contrário, fortalecendo as relações entre as mesmas e a sua contextualização para a solução dos problemas do presente (BRASIL, 2018, p. 469).

Na BNCC, são indicadas competências específicas relacionadas à cada área do conhecimento; estas servem de orientação para a organização dos itinerários formativos aos quais o estudante terá acesso. As competências estão relacionadas àquelas que foram indicadas e trabalhadas na etapa do Ensino Fundamental. Cada competência tem a descrição de habilidades que deverão ser desenvolvidas ao longo do ensino médio (BRASIL, 2018, p. 469). Para a área de Ciências Humanas, que nos interessa, na etapa do Ensino Fundamental, as aprendizagens centram-se em fomentar nos estudantes a capacidade de analisar, comparar e interpretar. Não temos, nesta etapa, uma introdução ao pensamento filosófico. Já na etapa do ensino médio, espera-se que os estudantes construam argumentos, utilizando conceitos e recursos que fundamentam a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O centro do processo educativo é a análise e avaliação das relações sociais, que

fundamentam os modelos econômicos e políticos dentro das diversas culturas humanas existentes (BRASIL, 2018, p. 470-471).

Como minha proposta de intervenção filosófica (que será apresentada posteriormente) pode ser inserida ou ir ao encontro do que está proposto na BNCC? Como explorar o potencial filosófico presente na BNCC, ainda que a disciplina, em um primeiro momento, esteja diluída em uma grande área? Uma vez que o documento nos traz a intensificação dos questionamentos que os estudantes do Ensino Médio apresentam sobre si e sobre o mundo, entendo residir, aí um possível campo de ação para o pensamento filosófico e para a experiência filosófica. A Base também incentiva a problematização, por parte dos estudantes, das categorias, objetos e processos, o que pode levá-los a criar e a questionar hipóteses sobre as ações dos sujeitos na sociedade (BRASIL, 2018, p. 548). Ora, minha proposta consiste na problematização do racismo em nossa sociedade, partindo do pensamento de um autor negro, Frantz Fanon, que, em sua existência pessoal, enfrentou o racismo na sociedade de sua época. Entendo, então, ser possível esta entrada apoiada no texto da BNCC.

A BNCC apresenta, como tarefa para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no ensino médio, o desenvolvimento da capacidade dos estudantes de estabelecer diálogos entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de nacionalidades distintas; e, para isto, faz-se necessário cultivar as habilidades que possibilitem dominar conceitos e métodos específicos da área, tais como: observar a própria identidade e reconhecer a identidade de quem o cerca, comparar discursos e produções (BRASIL, 2018, p. 548). Para a proposta de intervenção filosófica que apresento, o diálogo é essencial, tanto para o desenvolvimento das atividades realizadas junto aos pares, quanto para os resultados encontrados nas avaliações de produções textuais dos estudantes. Por outro lado, sem o diálogo é impossível vencer o racismo e, sem aceitação, não há diálogo.

O texto da BNCC também indica que, partindo das aprendizagens da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, os estudantes aprendem a construir hipóteses e a elaborar argumentos, sistematizando dados que são obtidos por meios seguros. Elaborar uma hipótese é um primeiro passo, colocá-la à prova por meio do diálogo é o segundo passo. Assim, a dúvida e a elaboração de argumentos, como motor propulsor que habilita o exercício do senso crítico, é

colocada em prática (BRASIL, 2018, p. 548). Aqui, novamente, temos uma entrada para a Filosofia: o auxílio na elaboração de uma dúvida sistematizada, com provocações levantadas acerca de um tema e diálogo em torno de determinada hipótese, assim como o exercício do diálogo no ambiente da sala de aula.

A BNCC apresenta, como passo inicial para a reflexão crítica, o aprendizado acerca da indagação, e o caracteriza como “essencial” das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Aprender a realizar perguntas bem elaboradas e sistematizar as dúvidas levantadas não apenas no ambiente escolar, mas também para as decisões que demandam a autonomia (BRASIL, 2018, p. 549). Nesse passo inicial para a reflexão crítica, temos mais uma possível entrada para o pensamento filosófico na BNCC. Na Filosofia, podemos exercitar a arte, no sentido da técnica, mas também no sentido estético do bem perguntar, a arte de elaborar problemas que já contenham em si um bom projeto de investigação, um método a seguir.

Seguindo a leitura da BNCC, encontramos as definições das competências e habilidades, que ao serem elaboradas, levam em consideração as categorias de tempo e espaço. Tais categorias se expandem no sentido de possibilitar o acesso do estudante aos conceitos e informações que estão disponibilizados pelas disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e, dessa forma, favorecem o aprendizado dos seus significados e podem ser exercitados no cotidiano dos estudantes (BRASIL, 2018, p. 550). A categoria “tempo” é uma porta privilegiada para a entrada da Filosofia: “O tempo é matéria de reflexão na filosofia” (BRASIL, 2018, p. 551). Desde a Filosofia Clássica até os nossos autores contemporâneos, encontramos o tema do tempo: o que é? É real? É estático? Se movimenta? Influencia os seres humanos? Como? E tantas outras questões foram elaboradas na tentativa de delimitar e definir este tempo que está sempre nos direcionando. De modo similar, outro momento no qual a Filosofia é convidada a contribuir diz respeito ao campo da política: “A política está na origem do pensamento filosófico” (BRASIL, 2018, p. 555). A política, como busca do bem comum, está marcadamente presente no pensamento filosófico ao longo da História. O documento traz outras categorias para a elaboração das competências e habilidades específicas das Ciências Humanas e Sociais, tais como território e fronteira, indivíduo, natureza,

sociedade, cultura e ética e política e trabalho. Entendo que em todas elas a Filosofia tem seu quinhão de contribuição.

A BNCC não faz referência especificamente ao público de jovens e adultos. Mas o CEJA é uma modalidade que faz parte da educação básica, portanto, não pode estar estruturado de forma distante do que é proposto pela normativa. Daí a necessidade de unir a proposta que aqui será apresentada àquela da Base. Porém, é importante ressaltar que, não obstante a possibilidade de tomar e expandir território, de ocupar espaços disponibilizados pela BNCC para a Filosofia, existem lacunas perigosas no texto, que não podem passar despercebidas e que inquietaram estudiosos críticos e defensores durante sua redação. A saber:

A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental, sempre orientada para uma educação ética (BRASIL, 2018, p. 547).

O ensino de Filosofia aparece, aqui, na grande área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para ampliar e aprofundar o que é essencial e foi aprendido nos anos do Ensino Fundamental. E diz o texto que a orientação é para uma educação ética. Qual ética? Continua o excerto:

Juízo de apreciação da conduta humana, necessária para o bem viver em sociedade, e em cujas bases destacam-se as ideias de justiça, solidariedade e livre-arbítrio, essa proposta tem como fundamento a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos (BRASIL, 2018, p. 547).

Temos o ensino de Filosofia garantido na BNCC, em linhas gerais. E, por sua generalidade, não se sabe ao certo até que ponto isto é bom ou ruim. Significa liberdade ou descaso para com a disciplina? Eis uma questão que inquietou muitos filósofos nos últimos anos. Na edição número 516 da Revista *Ihu On-Line*, Renato Janine Ribeiro, em entrevista a João Vitor Santos, tenta explicar a divisão causada pelo documento, no Brasil: “[...] a Base não pode entrar em detalhes, ela é justamente uma base.” E continua: “A própria metodologia não pode entrar na Base, porque ela é questão de autonomia do professor, de autonomia da rede” (RIBEIRO, 04/12/2017, p.23-28) ¹⁴.

¹⁴ O problema da construção coletiva *versus* redação final do texto da BNCC se desdobrou em várias críticas. A versão final da base se configura como uma ruptura com o processo democrático. As críticas apresentadas no processo de construção da proposta, não foram absorvidas na redação final. A autora

A Base não entra em detalhes, não pode esmiuçar o que precisa ser abordado especificamente dentro de cada disciplina que compõe a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, porque deixaria de ser base e se tornaria extremamente detalhista e possivelmente limitadora, uma vez que definiria o que tratar e quando tratar. Cabe a nós, professores de Filosofia, problematizar e transformar em ensino o texto da Base. Tornar realidade o teor da letra da lei, sem nos deixar levar por uma possível redução do ensino da Filosofia a uma compreensão rasteira do campo da Ética ou da Política aos quais nos convidam, mais especificamente no texto da BNCC. Porém, convém ressaltar, esses são apenas dois dos possíveis itinerários de abordagens das questões filosóficas.

Pretender que seja criada uma Base que delimite o que, como e quando deve ser ensinado de Filosofia na Educação Básica, seria engessamento: “Pois a raça invocada pela arte ou a filosofia não é a que se pretende pura, mas uma raça oprimida, bastarda, inferior, anárquica, nômade, irremediavelmente menor” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 141). Compreendo a opressão, aqui, no sentido das legislações que já enfrentamos ao longo da história do ensino da Filosofia em nosso país. Ora a disciplina é garantida por lei, ora é retirada. Ora tem sua carga horária garantida em lei, ora tem essa mesma carga horária retirada. Anarquia, aqui, poderia nos remeter a uma subversão dentro dos muros da escola. Subverter também esses limites legais. Será que subversão sempre precisa estar acoplada a um sentido negativo? Tendemos a pensar a sub-versão como afirmação diante de uma oposição. Mas é possível também pensarmos no sentido de afirmação da própria Filosofia:

A sub-versão está sendo pensada como criação, isto é, como uma ação afirmativa. Que seja uma sub-versão por ela mesma, não sendo uma reação, não condicionando sua existência a algo a que se opor. Seriam, portanto, sub-versões afirmativas, afirmativas da vida, criações de re-existências (ASPIIS, 2012, p. 102).

Deleuze e Guattari (2012, p. 13) trazem o contexto de uma lógica que não é binária. Na forma binária de pensar a multiplicidade não pode ter espaço. Admitir a Filosofia apenas como ética ou como política é uma expressão desse sentido binário. Poder-se-ia pensar: ou a Filosofia na educação básica é ética e política ou não é nada. E isto exclui um mar de possibilidades. Precisamos

está ciente das críticas à BNCC e neste trabalho optou por tentar ocupar um espaço, ainda que seja no subsolo das brechas que o documento apresenta.

mesmo seguir nos binômios? A lógica aristotélica é apresentada em Deleuze como uma árvore, e afirma o filósofo “[...] O pensamento não é arborescente e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 25). Ao eleger a ética e a política como campo restrito para o ensino da Filosofia, não estaríamos buscando uma única raiz possível? Se assim for, a multiplicidade fica aqui comprometida, limitada. A construção do ensino de Filosofia, como uma árvore, enraizada na ética e política ou em qualquer conceito ou temática funciona, mas também limita e impede a criação. Se tomamos o fio histórico como o condutor no ensino de determinado conceito ou temática em Filosofia, podemos prever como resultados possíveis que alguns estudantes memorizarão tal conceito a tal autor, ou a corrente “X” ao período histórico correspondente. E o movimento para aí. Porém, quando a aula como acontecimento e a Filosofia como experiência filosófica é o que se almeja, a limitação perde espaço: o que se espera como resultado da experiência é a criação por parte do estudante.

Está na BNCC que o foco é a educação voltada para formação do estudante crítico e autônomo. Levando estas características para a sala de aula de Filosofia, como trazer esses conceitos à luz? Da experiência filosófica espera-se que surja, como resultado, a criação, que traz em si o aspecto crítico; para construir criativamente uma crítica, o estudante exercita a autonomia do pensamento, portanto, em consonância com o que a BNCC nos traz como habilidades que precisam ser exercitadas na educação básica na etapa do ensino médio.

Em Paulo Freire, também encontramos essa educação voltada para o pensamento crítico e para a formação do estudante como sujeito autônomo, no sentido de capaz de realizar suas decisões e assumi-las com responsabilidade; para que não se torne um joguete nas mãos das forças que garantem o exercício do poder na sociedade.

E grande parte do povo, emergente mas desorganizado, ingênuo e despreparado, com fortes índices de analfabetismo e semianalfabetismo, passava a joguete dos irracionismos (FREIRE, 2018, p. 113).

Freire nos escreve sobre a educação que faz parte do período no qual o Brasil passou por um governo que se estabeleceu enquanto ditadura. Naquele contexto, o analfabetismo e o semianalfabetismo tornavam o cidadão joguete

nas mãos daqueles que, no momento, se encontravam no poder. Pensando na atualidade, nosso governo é democrático e os índices de analfabetismo e semianalfabetismo ainda permanecem marcantes. Comprovei isto acima, por meio de índices recentes. Para a experiência filosófica que proponho, as habilidades de leitura, interpretação e escrita se fazem importantes, até porque a proposta surgiu justamente da dificuldade, apontada pelo PPP da Escola, dos estudantes nessas três habilidades. O estudante do CEJA quando lê, interpreta, acessa e experimenta o texto filosófico, pode exercitar sua capacidade de crítica na medida em que aciona, através da experiência da leitura, o diálogo filosófico e radical com o texto. No momento da redação, da criação daquele texto que experimentou, poderá treinar expressar uma crítica elaborada e que torne concreta a sua criação, utilizando os argumentos como ferramentas que a Filosofia lhe apresenta.

Dessa forma, a experiência filosófica, sem negligenciar as recomendações da BNCC, não permanece apenas no ambiente escolar: espera-se que o olhar crítico exercitado ali extrapole os limites escolares e permeie a vida dos estudantes. É justamente esse o intuito da educação proposta pela BNCC, ela deve estar em conexão com os problemas que fazem parte do cotidiano dos estudantes, ponto que se faz retornar aos princípios da andragogia, que também nos apresenta a experiência anterior do estudante como fundamental para seu aprendizado no presente. E mais: o estudante precisa ver a conexão entre o que aprende em sala de aula e sua vida: experiência filosófica e vida; aprendizado e vida; autonomia, crítica e vida.

No primeiro parágrafo deste tópico, apresentei, sob a ótica da BNCC, como o Ensino Médio é visto como um gargalo na educação básica: existe a insuficiência de conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e a quantidade de disciplinas vistas como excessivas é apresentada como um possível fator de desistência escolar. Ao trazer tal argumentação para o meu contexto escolar, encontro algumas diferenciações: muitos permaneceram por longos anos distantes da escola após finalizarem o Ensino Fundamental. Se já existem lacunas na formação inicial, isto é agravado pelos anos de distanciamento. É ofertado aos estudantes do CEJA a mesma quantidade de disciplinas que são ofertadas no ensino médio regular. O estudante faz sua matrícula na área, por exemplo, Ciências Humanas, precisando frequentar 100h

de cada disciplina da área: Geografia, História, Filosofia e Sociologia. E apenas quando completar suas 100h e obtiver aprovação por meio de um relatório de aproveitamento satisfatório do professor de cada área, poderá, então, se matricular em outra área. Este sistema de organização, por vezes, desmotiva o estudante, especialmente nos casos em que alcança aproveitamento satisfatório e carga horária suficiente em uma ou duas disciplinas da área, mas não atinge o mesmo nas demais da mesma área; situação que resulta, muitas vezes, na tentativa do exame online naquela área. Este exame garante a sua aprovação imediata, caso obtenha 50% de acerto das questões. No caso da disciplina Filosofia, é perda irreparável. Ele não passará pela experiência filosófica. O desafio no CEJA quanto à permanência de seus estudantes está atrelado, voltando agora ao argumento inicial, não só às carências trazidas do ensino fundamental ou à quantidade de disciplinas no ensino médio, mas muito também à sua estrutura burocrática.

No segundo parágrafo deste tópico, apresentei a questão da motivação indicada pela BNCC como possibilidade de solucionar o problema da evasão. O CEJA não tem a missão de resolver a desigualdade social, mas, quando vai ao encontro dos anseios, dos sonhos dos estudantes, ou seja, daquelas razões que os motivam a estar na escola a cada dia, pode ser um incentivo à permanência do estudante. Suponho que as motivações que os trazem para a sala de aula estão relacionadas ao trabalho: progressão no emprego ou a possibilidade de alcançar um emprego que lhes exija menos esforço ou que tenha uma remuneração digna. Conhecer e trazer à memória dos estudantes suas motivações pessoais ajuda na construção do hábito da frequência escolar.

Apresentei, ainda, neste tópico, em linhas gerais, as propostas que a BNCC oferece para a Área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, assim como a organização das competências e habilidades construídas em torno de categorias que podem ser amplamente exploradas pela Filosofia. Apresentei algumas inquietações quanto à demarcação dos itinerários, que poderiam desembocar na redução da Filosofia a apenas duas de suas áreas internas: ética e política. O pano de fundo do remendado (*patchwork*) é sempre a proposta que pretendo apresentar, em outro tópico ela aparecerá unificada a uma competência e habilidade propostas na BNCC para que não fique à margem deste documento. Outro aspecto constante deste tópico é a referência aos

princípios da Andragogia que identificam as especificidades dos estudantes adultos.

No próximo capítulo, explorarei o conceito de experiência e experiência filosófica, aos quais fiz menção nas páginas anteriores.

PENSAR E EXPERIENCIAR

Chega! Você me cansa! Experimente ao invés de significar e interpretar! Encontre você mesmo seus lugares, suas territorialidades, seu regime, sua linha de fuga! (DELEUZE, 2012, p. 101)

2.1 EXPERIÊNCIA E FILOSOFIA

Antes de iniciar a proposição do ensino de Filosofia como experiência filosófica, preciso enfrentar o problema da experiência na Filosofia. O estudante do século XXI está ainda diante de suas experiências? Observa suas experiências? Se vê como possuidor de suas experiências?

É possível pensar o ensino de Filosofia como experiência do filosofar? Seria a experiência filosófica apenas uma experiência sensitiva como um tipo de conhecimento inferior na expectativa de um conhecimento puramente racional superior, ou seria uma forma completa de conhecimento? Seria essa experiência algo que não se pode dizer ou definir? O filosofar constitui uma experiência? (GELAMO, 2006, p. 09).

Como posso pensar o tema da experiência e sua relação com a Filosofia? Para ajudar no encaminhamento dessa questão e seus desdobramentos para a experiência filosófica, sigo de perto as reflexões de Gelamo. Na Filosofia Antiga, podemos encontrar a experiência apresentada como uma forma de conhecimento inferiorizado. Ela pode ser um passo inicial para o conhecimento, mas este deve superar a experiência. Ela pode, inclusive, se apresentar como um empecilho ao acesso do conhecimento chamado verdadeiro e superior (GELAMO, 2006, p. 09). Observando o pensamento platônico, temos uma redução do conhecimento adquirido pelos sentidos. Ora, nossas experiências passam pelos sentidos. Platão, ao nos indicar um caminho para o conhecimento que precise considerar o corpo e seus sentidos como constante enganadores no acesso ao verdadeiro conhecimento, desqualifica o que justamente quero valorizar: a experiência. Ela necessita do corpo, da corporeidade para se atualizar.

Gelamo apresenta, na teoria platônica, a questão da inferioridade do conhecimento obtido por meio da experiência que se manifesta nos sentidos.

Superior é o conhecimento obtido por meio da contemplação das ideias. Para o filósofo, a experiência abre o acesso ao mundo que é material, ao mundo repleto de formas que não são perfeitas, uma vez que a perfeição está no mundo das ideias, que, por sua vez, é estável e imutável; enquanto o mundo material, o mundo da experiência, é mutável e escorregadio. O conhecimento que tem por base este mundo da experiência também se configura como mutável, como escorregadio e como fugidio. É a *doxa*, a opinião, que sempre está em processo de alteração e jamais atinge a estabilidade e a imobilidade. A contemplação do mundo perfeito das ideias é a única via possível para que se atinja o conhecimento verdadeiro. Experiência, então, não pode ser um modo de fazer Filosofia (GELAMO, 2006, p. 10). No pensamento platônico, partindo da experiência, permanecendo e retornando à experiência, neste movimento constante, no máximo se atinge a construção de uma *filodoxia*, ou seja, um amor ou amizade pela opinião. Ou uma “ciência” de opiniões. Filosofar, para este autor, significa contemplar um mundo dado, perfeito, imutável, onde descansa a verdade como um universal.

Ainda com Gelamo, na teoria aristotélica, a experiência é entendida como necessária ao conhecimento, mas como pressuposto insuficiente para sua constituição. E onde estaria radicada esta insuficiência? Na impossibilidade de tradução daquilo que foi apreendido pela experiência em algo universal. Pela experiência, a possibilidade é da obtenção de pensamentos particulares e contingentes (GELAMO, 2006, p. 10-11). Aqui, temos que a experiência não é tradutora, não é universalizável, está no âmbito da particularidade do ser que experimenta; logo, é inferior ao conhecimento que pode ser traduzido, universalizável e comunicável; uma vez que precisa se desprender da particularidade do ser “experimentante”, precisamos ter alguma forma de comunicação.

Até aqui, estou distante da história atual da Filosofia, mas, ao comentar a teoria de um filósofo do século passado, ou seja, bem próximo a nós, Gelamo traz o pensamento de Benjamin, para o qual estamos em um momento histórico no qual a experiência se torna algo pobre e sem sentido. Para este autor, a pobreza social ganha quase a mesma configuração do período medieval e isto se reflete em outros aspectos de nossa vida em comunidade. Nossa experiência está separada de nós, logo, não seria mais possível valorizar devidamente o que

produzimos culturalmente. Para ele, das experiências pessoais surgiram centenas de interpretações e sentidos diversos que, hoje, se revelam como pobres. Teríamos esgotado a possibilidade de experimentar dada a saturação de experiências constantes (GELAMO, 2006, p. 11-12). Esta observação é próxima a nós. Será que ainda nos damos conta de nossas experiências pessoais? Ainda paramos para pensar e organizar as experiências diárias? Estaríamos insensíveis as nossas próprias experiências? Conseguimos apresentar alguma empatia por uma experiência de dor ou sofrimento alheio, por exemplo? Nos tornamos partícipes de alguma experiência alheia de alegria, contentamento e superação pessoal? Ou não nos afeta mais as experiências ruins ou boas daqueles que nos são iguais?

Benjamin afirma que o homem pós-guerra teve expropriada sua capacidade de narração da experiência pessoal e isto estaria fundamentado na situação de ter sido impossibilitado de experienciar sua relação com o mundo (GELAMO, 2006, p. 12). Como narrar ou dizer o que se experimenta se a ligação com o mundo está cortada ou interrompida? Seria essa a condição de nossa sociedade? Estaríamos nós tão alheios à realidade que nos cerca?

Benjamin escreve que a razão do empobrecimento da experiência não estaria radicada na guerra em si, mas na violência e horror que aí se revelaram em toda a sua monstruosidade. Quem retornava do campo de batalha, não tinha o que dizer, o que contar, o que narrar, se mantinha mudo. Quem foi para a guerra, não voltou enriquecido de experiências que pudesse narrar e compartilhar. Nos anos seguintes, não havia experiências a serem narradas. Havia maldades, manejos econômicos e bélicos que eram desumanizantes e apenas revelavam o que de pior havia no ser humano. O corpo humano, frágil e explorado, se viu desprovido do que o humaniza (GELAMO, 2006, p. 13). Para Benjamin, os horrores da guerra privaram a fragilidade da expressão corporal humana de sua experiência com o mundo que o cerca. Afinal, o constante contato com os horrores de um tempo em que a violência é a lei, priva este mesmo corpo de belas experiências. Experimentar a dor, a fome e o sofrimento teriam emudecido o ser humano, e isto porque suas sensações estariam amortecidas pela condição vivida. Se experimentar, parar e construir uma narrativa for considerado como aquilo que pode nos constituir como pessoas livres e possuidoras de nossas próprias noções de mundo, triste seria esta

realidade de não experimentar, não poder parar e não ter material para construir uma narrativa com nossas vozes e em nossos próprios tons.

Eu poderia, aqui, afirmar que Benjamin se referia ao tempo pós-guerra, e que apenas tal condição poderia trazer o mutismo humano pós-enfrentamento dos horrores bélicos. Por estarmos no século XXI, distantes da vivência de uma guerra mundial, o resultado de tal vivência não nos tocaria. Será? Se assim for, posso afirmar nossa capacidade de experimentar? Não existem vivências em nosso tempo que emudecem a narrativa das experiências humanas? Não existem corpos emudecidos pelas dores de sofrimentos atuais?

Gelamo traz, também, o pensamento de Agamben, no qual não necessariamente a ausência de catástrofes garante a não destruição da experiência. A existência pacífica cotidiana em uma grande cidade seria capaz de conseguir este feito (GELAMO, 2006, p. 13). Então, parece que não apenas horrores, violência e ações desumanas influenciam a existência de nossa experiência, mas também uma vida comum e tranquila, em um grande centro urbano. E seria apenas este cotidiano em um grande centro, com seu movimento frenético, com seus constantes apelos ao consumo e com sua desvinculação das pessoas que amorteceria a experiência? Ou o mesmo poderia se dar em algum município do interior, com seu cotidiano pacato, com os cidadãos se movimentando tranquilamente pelas ruas dia a após dia, com uma economia que gira em torno de produções locais e com pessoas que aparentemente se conhecem e convivem melhor? O que, de fato, é capaz de desvincular o ser humano de sua experiência e expropriá-lo de uma narrativa na própria voz?

Ao supor que a sociedade contemporânea não experiencia o que acontece ao seu redor, ou que não experiencia de modo alargado, chegaríamos à conclusão de que somos, em alguma medida, incapazes de decodificar os significados que nos cercam, e isto poderia resultar na condição de não encontrarmos sentido ao nosso redor. No contexto desta suposição, por vezes, a sociedade pode parecer estar desprovida de sentido, as informações constantes, os apelos que nos vêm por meios jornalísticos poderiam já não mais nos afetar, porque nos acostumamos com o que acontece. Mas o oposto poderia também ser construído como suposição: quando os apelos de notícias falsas nos afetam mais do que aquelas comprovadas, dado o alcance e a persistência das redes sociais em repetir tais informações. Se ainda mantemos a capacidade de

nos deixar afetar, como elaboramos as reações que resultam daí? Naturalizando o que nos cerca ou buscando tirar as devidas decorrências dos acontecimentos? Emudecidos ou tentando construir narrativas experienciais?

Nossa contemporaneidade herdou a necessidade cartesiana de não suportar o que é ambíguo, o que permite espaços de sombras em meio à luz, e a permissão de variedades de opinião, que não vão garantir um acordo final racional e indubitável. Gelamo, apoiado no pensamento de Agamben, afirma que, na sociedade contemporânea, as pessoas retornam as suas casas à noite esgotadas, foram enxameadas por constantes eventos: bons, ruins, agradáveis e desagradáveis; mas tudo se passou à distância e não se tornou experiência. Já para Benjamin, este não experimentar, não poder narrar, seria uma nova forma de barbárie (GELAMO, 2006, p. 13). Na etimologia da palavra barbárie¹⁵, encontramos a recordação do estrangeirismo. O bárbaro, para os gregos e os romanos, era o estrangeiro, aquele que possuía costumes grosseiros, rústicos, era ignorante, estúpido e cruel. Se levarmos a argumentação de Benjamin às últimas consequências, estamos estrangeiros, distantes das nossas experiências e da possibilidade de narrá-las. E isso pode nos tornar grosseiros e alheios também a todos aqueles que estão ao nosso redor. Ora, se estamos alheios a nossa própria voz, estamos duplamente impossibilitados de ouvir a voz daqueles que nos cercam. O que nos tornaria estúpidos e cruéis, socialmente. E por quê? Porque não nos deixamos afetar.

Na Modernidade, Ciência e Filosofia entendem que o conhecimento é algo que está fora do sujeito. Gelamo traz o pensamento de Bacon como aquele que primeiro separou o conhecimento do sujeito. A experiência vista como espontaneísmo foi condenada por ele, enquanto o experimento que é realizado de forma deliberada é valorizado (GELAMO, 2006, p. 14). Para Bacon, a verdade não pode ser experiência espontânea, não pode ser narrativa; necessariamente precisa ser experimento, testado, comprovado, transformado em teoria. Agamben resume essa visão, trazendo novamente a imagem de que a

¹⁵ “Barbárie; substantivo feminino; 1. qualidade, condição ou estado de bárbaro; barbarismo, selvageria; 2. erro crasso de linguagem ou de escrita; barbarismo, barbaridade; Origem: Etimologia lat. barbarīes,ei 'nação estrangeira em relação aos gregos e aos romanos, costumes grosseiros, rústicos, ignorância, estupidez, crueldade” (Dicionário online de Português. 2009-2021).

comprovação se dá fora do sujeito que experimenta. A verdade agora só pode ser comprovada por instrumentos e números, ela é quantitativa. Quanto maior a quantidade de índices de experimentos testados e comprovados, maior o grau de certeza. O experimento, na maioria das vezes, não é realizado pelo sujeito, passivamente ele se apropria da realidade comprobatória que outra pessoa realizou.

Para Descartes, temos como princípio de método a dúvida, que tem a tarefa de se apresentar como geral e universal, voltada para tudo o que possa ser considerado certeza. Com a aplicação do método, Descartes julga garantir a certeza da qual seria impossível duvidar: “eu penso.” Se penso, construo o castelo da razão onde não é permitido o ingresso da sensibilidade, logo, a experiência é expulsa deste castelo. Em Descartes, o conhecimento não pode vir de fora e nem estar fundamentado fora da razão (GELAMO, 2006, p. 15). O problemático desta abordagem é que, conhecidamente, não somos exclusivamente seres de razão. Expulsar da existência a experiência e a sensibilidade humanas é empobrecer a humanidade no acesso ao conhecimento.

Expropriado de sua experiência própria, restou ao ser humano se apropriar de saberes produzidos por outros, em outras ocasiões, em outras realidades. Isso, no campo da Filosofia, significa apropriar-se da teoria filosófica de outro, ou seja, do filósofo situado em outra realidade, que não a nossa, que produziu conhecimento partindo daí. Como tomamos este autor? Experimentando a sua produção ou reproduzindo o seu pensamento?

Deleuze (2010, p. 11) escreve acerca da impossibilidade do aprendizado do conceito, caso este não seja criado. Mas como criar partindo do nada? Não é possível. E como ter acesso aos conteúdos da História da Filosofia sem repeti-los? Para o autor, a criação do conceito tem início intuitivamente e quem se dispõe ao ensino de Filosofia precisa criar condições para que os estudantes experimentem os conceitos, propiciar acontecimentos e não apenas exercícios de aproximação dos conceitos já criados. O ensaio sempre é bem-vindo no processo de criação. Os acontecimentos trazem em si os problemas que instigam a experiência. Sem acontecimento não temos experiência. O problema movimenta e possibilita a criação (GELAMO, 2006, p. 24). Novamente, não se pode aceitar o centrar do acesso ao conhecimento exclusivamente na razão. A

razão precisa ser afetada e tal afecção provém do externo, provém das sensações, provém da experiência. Os afetos forçam e movimentam a razão. Sem sentir “na pele” seja a alegria por determinado acontecimento, seja a tristeza, ou indignação, ódio ou qualquer outro afeto, não surge em nós, espontaneamente, a necessidade de pensar.

Pensando em minha sala de aula, os estudantes não acordam pensando: “Ó, como necessito da aula de Filosofia que terei neste dia! Ó, como preciso pensar!” Em linhas gerais, a constante é a preguiça de pensar. Mas, quando seus afetos são capturados por algum acontecimento, aí sim surge a necessidade de pensar. Quando o objeto do pensamento de algum autor, em forma de texto, vem ao encontro deste afeto, aí sim se sentem convidados a experimentar e criar partindo deste objeto. Certo dia, ao final de uma aula, disseram-me: “professora, cheguei hoje sem dúvidas e estou saindo sem certezas” Em outra ocasião já ouvi: “Credo, professora! A Filosofia nos vira de cabeça para baixo!” Afetar é necessário. Provocar é necessário. Desinstalar da comodidade é necessário.

Deleuze (2013, p. 132) escreve que o movimento do pensamento é o ataque dos problemas. Pós ataque, o pensamento se mobiliza para tentar solucionar aquilo que o fere: mais importante que o próprio pensamento é aquilo que o ataca e afeta. E por que razão? Porque garante a criação e o movimento. Experimentar e criar conceitos não são atitudes naturais, não dependem de um voluntarismo ou de uma disposição para pensar a história da Filosofia, mas precisam da violência dos acontecimentos. Para Deleuze, a gênese do pensamento é a violência (2013, p.132). Daí seu distanciamento da possibilidade da criação na pura abstração, que é distanciamento do externo, da experiência. Pensamento para ele é ato: criação. Logo, implica ação por parte daquele que busca pensar. Não basta esperar naturalmente para que a experiência e a criação surjam. É necessário agir (GELAMO, 2006, p. 24).

Pensando novamente na sala de aula, não é suficiente a boa vontade do docente para que o estudante se decida pela experiência, por aceitar a violência do encontro, do acontecimento. Criam-se as condições e não se tem mais controle sobre os resultados. A própria sensibilidade desses estudantes precisa ser levada em consideração, no contexto da experiência. Poderíamos questionar se, antes de afetar, não se faria necessária uma problematização da própria

capacidade dos estudantes em se deixarem afetar. Os afetos movem as ações. Sem se deixar afetar, o estudante não experimentará a Filosofia. Na definição clássica, temos a Filosofia como amor ou amizade pelo conhecimento: amor e amizade exigem afetos. O filósofo é o conceito pulsante, pronto para explodir diante de qualquer acontecimento que o afete. O professor que afeta para a criação busca que seus estudantes sejam violentados pelos problemas para que, daí, possam experienciar.

Fora da dinâmica da criação, podemos pensar a imagem do reflexo, nele não existe vida própria. Após refletir, fazemos uma apresentação dos saberes que os filósofos desenvolveram. Pode-se inferir, desta imagem do reflexo, o ensino de Filosofia, como uma explicação das teorias produzidas historicamente pelos filósofos. Como se caracterizaria o professor de Filosofia, neste contexto? É aquele que explica. Fala de como o filósofo “X” chegou a tal problema e de como tentou solucionar este mesmo problema. Ensino e aprendizagem, neste contexto, significam ter alguém que explique e outro alguém que entenda. Sem explicação, não há ensino de Filosofia e, sem entendimento do estudante, não há aprendizado de Filosofia. Um risco possível, nesta situação hipotética, é o professor explicando aquilo que não experimentou e não pensou como experiência, não se transformou em sua narrativa ou sua própria voz (GELAMO, 2006, p. 17-18). Esta imagem de professor, então, reflete, transmite algo que não é seu, e o estudante, então, apropria-se de algo que também não é seu, e sim um reflexo do reflexo da transmissão do professor. O pensamento do filósofo “X”, explicado por este professor, é o novo mundo das ideias verdadeiras do filósofo Platão; e a explicação e o entendimento, seus novos reflexos imperfeitos. A reflexão do professor seria o mundo dos sentidos? E o aprendizado teria a pobreza que a expressão artística possuía para Platão, seria um reflexo do reflexo? Nesta sequência de apropriações, não tem como surgir o novo, porque estamos presos na cadeia da explicação. Queremos sempre explicar algo que alguém produziu como conhecimento. Não existe novidade. Não existe acontecimento.

Explicando sempre o que alguém explicou, teremos um movimento que regride, retorna sempre para explicar o que foi explicado em algum momento da história da Filosofia. Aqui, o professor seria o mestre distante do aprendiz; ele é o detentor do conhecimento e o único que pode explicá-lo (GELAMO, 2006, p.

18). Neste contexto, não existe experiência do pensamento. Por outro lado, apenas a experiência vivida com determinado aspecto do conhecimento filosófico permite destrinchar, desmontar, olhar sob vários ângulos e, posteriormente, criar um sentido para ele. Ao expropriar os estudantes de sua experiência, um professor que explica está formando aprendizes, no sentido de enformar na mesma forma de explicação, sem permitir uma compreensão diversa daquela que foi explicada.

O exercício da leitura, neste contexto de ensino explicativo, sobretudo, significa adequar-se, ater-se simplesmente ao texto. A essa leitura, segue-se a explicação do professor que detém o saber. Mas, o que o contato do estudante com o filósofo, por meio do texto, produziu? Do estudante, espera-se que represente de forma minimamente aceitável o que lhe foi explicado. E, assim, o conhecimento está consolidado; resta ao estudante apenas entendê-lo e reproduzi-lo (GELAMO, 2006, p. 18-19). Ao agir como o professor que explica, o que ocorre é uma paralização da experiência que os estudantes poderiam ter, ao tomar contato com um filósofo por meio de um texto. Ao contrário da situação do professor que explica o texto para o estudante, o resultado da experiência direta do estudante com o texto é acontecimento, é inesperado, porque não é planejado. Por ter tais características – acontecimento e ineditismos - não produz reflexo, não induz à repetição, promove a diferenciação. O estudante, com sua experiência de vida prévia, toma contato no presente com um filósofo por meio da leitura, daí resulta a diferença: a experiência filosófica.

Sem a experiência que gera a diferença, um risco que se pode correr é o de querer informar-se a respeito de tudo o que pode ser encontrado em um manual explicativo acerca de determinado autor, e isto pode minar uma experiência pessoal e criativa que poderia vir a acontecer, quando da leitura da obra desse autor. Quando se considera mais cômodo buscar as representações produzidas acerca daquilo que os filósofos escreveram e, depois, nas narrativas que reproduzimos, mas que não são a nossa voz, nos limitamos tão somente a repetir, com dedicação, o que aprendemos. Se houve dedicação, poderíamos, então, pensar que quem aprende é aquele que tem boa vontade (GELAMO, 2006, p. 19-20). Será que, de fato, aprendizado e boa vontade estão interligados? E quando não há vontade alguma, nem boa, nem má, como proceder?

Para Deleuze (2010) a Filosofia erra ao pressupor que há em todos a boa vontade para pensar e um amor pela verdade. Isto não seria natural, de acordo com esse autor. Se assim fosse, não estaríamos presos à necessidade de uma boa vontade por trás do estudante que se aproxima da Filosofia. Se ele for “abalado”, sacudido e balançado em suas crenças, por alguma temática, se aproximará da experiência filosófica. Filosofar não é refletir, comunicar, explicar abstratamente as temáticas, ou, ao menos, não é apenas isso. É experiência, é sensibilidade, é também deixar-se afetar (GELAMO, 2006, p. 19-20).

Para Deleuze (2010), até mesmo o estudo da história da Filosofia - que é tão específico e durante o qual, num primeiro momento, apenas nos resta seguir a linha cronológica - não estaria restrito à reflexão. Deleuze traz para este estudo a imagem do pintor que busca retratar a realidade. A realidade são os filósofos e suas teorias, o retrato são as semelhanças que vamos criando em nossas conexões mentais. Pintamos na mente o que está na realidade, mas sempre com o nosso toque, com o nosso traço, com aquilo que faz com que a nossa obra de arte, a nossa pintura mental, seja única por meio da criação. Nossos meios são diferentes dos meios utilizados pelo autor que retratamos. E, se assim não for, estaríamos repetindo simplesmente aquilo que já foi dito pelo autor (GELAMO, 2006, p. 19-20). O que resulta da experiência pessoal é a criação. Retomando a imagem da pintura em nossa mente, é importante produzir a diferença na semelhança. Ou seja, o autor sempre estará ali, ele é o retratado, mas a diferenciação, o que torna o pintor quem ele é, sua experiência, também estará presente em seus traços.

Acima, quando escrevi sobre a expropriação da experiência, fiz referência a Benjamin e sua consideração sobre o mutismo que o pós-guerra impunha aos que dela faziam parte. A experiência no ensino de Filosofia também está ligada a uma ideia de não falar. Quando se toma contato com um texto, o primeiro momento é de mutismo, de um silêncio atento diante dos parágrafos. Também o movimento da criação tem origem na experiência e não se dá por meio da fala, mas por meio da problematização. Mais uma razão para o experimentar não ser sinônimo de comunicar; uma vez que em nossa comunicação apenas sinalizamos uma pequena parte do todo de nossa experiência. Pensamos não a respeito daquilo que podemos falar, comunicar ou explicar com facilidade, mas sobre aquilo que nos incomoda, sobre aquilo que não podemos falar ou explicar

por que não entendemos. O pensamento tem início no reconhecimento da nossa limitação de compreensão (GELAMO, 2006, p. 24). A experiência propicia a condição de comunicar o que anteriormente não compreendíamos, ao que não tínhamos acesso, mas que nos incomodava. A experiência nos remete à imagem da infância, da criança, que vê os signos, que ouve os signos, que toca, cheira e se alimenta de signos, mas, quando se trata de externá-los, apenas consegue balbuciar e não se faz compreender por ninguém. É preciso que essas experiências se repitam por várias vezes até que a criança, enfim, consiga dar significado a elas. Os adultos explicam-lhe o que significa cada signo, mas, quando toma contato com a informação, a criança cria o seu sentido para o signo. Quantas vezes chamam a algum objeto por um nome que só existe para elas? É um resultado inesperado do aprendizado, resultante da explicação. Na criança, permanecem a abertura e o encantamento pelo novo, ela se deixa afetar. Observemos a criança que acaba de sair de um dia de atividades na educação infantil: quantas experiências ela relata aos pais. Experimenta e cria uma narrativa que é sua. Talvez esta imagem da criança nos auxilie a não permanecermos no mutismo daqueles que não se deixam afetar por nada que os circunda. Que não constroem narrativas nas quais é possível perceber a singularidade de sua voz. E triste seria se os estudantes com os quais temos contato diário também saíssem emudecidos de nossas aulas, sem nenhuma narrativa construída de forma autônoma e criativa, nascida de uma experiência pessoal com a Filosofia.

Sônia Feitosa ajuda-me a conectar o conceito de experiência à Filosofia, ao explicar o método Paulo Freire e sua contribuição para a educação de adultos. Propõe a educação como voltada para os problemas de seu tempo, como capaz de teorizar os problemas cotidianos, e estes dois pontos são diferenciais na proposta freireana (FEITOSA, 2011, p. 50). O que seria relacionar a experiência com a Filosofia, senão o afetar-se pelos acontecimentos que nos cercam, que fazem parte do nosso tempo? O passado nem sempre afeta porque é tão distante, o futuro não tem como afetar porque ainda não se materializou. Mas o presente está aí, estamos nele e, aí, neste presente, nossos afetos se movimentam. O cotidiano se constitui no presente, no agir próprio e daqueles que fazem parte do nosso cotidiano. Destas relações, surgem as situações que afetam e violentam, impulsionando à busca de soluções.

Para Freire, quando pensamos na aprendizagem, o sujeito: “[...] é aquele que aprende pensando, compreendendo ativamente e agindo sobre o objeto de conhecimento. O conhecimento é elaborado pelo sujeito e transformado por ele.” (FEITOSA, 2011, p. 53-54). E, sobre a aprendizagem, continua: “[...], aprendemos ao longo da vida e a partir de experiências anteriores” (FEITOSA, 2011, p. 53-54). Aprender sem experimentar e sem pensar não seria possível.

Posso arriscar que Freire se aproxima da visão de Deleuze, quando afirma que, sem experimentar, não há criação, que é um aprendizado ativo. De uma forma única, Deleuze escreve sobre sua aproximação da história da Filosofia como: “[...] concebendo a história da filosofia como uma espécie de enrabada, ou, o que dá no mesmo, de imaculada concepção” (DELEUZE, 2013, p. 14). E por que este autor pensa na imagem da “enrabada” ao se aproximar do texto dos autores? “Eu me imaginava chegando pelas costas de um autor e lhe fazendo um filho, que seria seu, e, no entanto, seria monstruoso” (DELEUZE, 2013, p. 14). O interessante é que o filho não vem sem o autor - ainda que este não se dê conta de que está sendo violado pelas costas - ou de uma concepção imaculada! Existe uma crença entre professores de Filosofia de que o caminho para aprender tal história seja a leitura e repetição. Freire, por sua vez, nos indica uma postura de constante mudança no campo da educação: “Entre nós, repita-se, a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude” (FREIRE, 2018, p.123). Os dois autores se aproximam, ao pensar no enfrentamento das posturas costumeiras. Se é necessário tomar um autor pelas costas para que a criação aconteça, que assim seja.

Os dois autores se aproximam, também, quando tratam da transformação que o estudante causa no objeto que aprende. Ele é afetado e afeta. Deleuze, ao abordar o conceito como fruto da criação, tenta superar a lógica do conceito como essência que sempre diz o que uma coisa é e abrir um espaço para que o conceito possa dizer as circunstâncias de uma coisa: “O conceito diz o acontecimento, não a essência ou a coisa” (DELEUZE, 2010, p. 29). A experiência de quem toma contato com o conceito é uma circunstância formada por várias outras circunstâncias. Freire, em seu pensamento, traz o saber ligado ao agir. Um conhecimento que não se prende às essências eternas e imutáveis, mas, antes, um conhecimento criado no trabalho comum e com força de mudança e transformação social, quando aplicado na sociedade, também no agir

comum: “O saber democrático jamais se incorpora autoritariamente, pois só tem sentido como conquista comum do trabalho do educador e do educando” (FREIRE, 2018, p. 20).

Por fim, os dois autores se aproximam em torno da ideia do devir de todas as coisas e do ser humano, como ser em movimento constante. Ora, os acontecimentos nos encontram justamente no movimento da vida cotidiana. “Necessitávamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (FREIRE, 2018, p. 117). Uma educação conectada aos acontecimentos presentes pode responder de forma criativa aos mesmos. Mas, para isto, precisa se inserir ao movimento do devir social. E, quando estamos inseridos neste movimento, encontramos uma função circunstancial para a Filosofia: “A filosofia sempre se ocupou de conceitos, fazer filosofia é tentar inventar ou criar conceitos [...] nós nos interessamos pelas circunstâncias de uma coisa” (DELEUZE, 2013, p. 37). Modificar e transformar a sociedade não se trata de contemplação inativa, assim como a experiência de criação de conceitos não o é: “Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam” (DELEUZE, 2010, p. 11).

Freire foi influenciado pelo construtivista Piaget¹⁶, para quem o conhecimento consiste em formular novos problemas, na medida em que solucionamos os anteriores. Por último, Freire também pode se aproximar de Deleuze, quando critica o ensino bancário, no qual o professor é depositário do conhecimento e o estudante é o receptor. São duas contas bancárias. Na primeira, existe saldo; a segunda está sempre no negativo e recebe as transferências da primeira. Ao enfrentar a história da Filosofia e propor a “enrabadá” dos autores, Deleuze está traçando uma linha de fuga do ensino acumulativo de conteúdos e autores. Na educação bancária e na educação que

¹⁶ “Piaget formula o conceito de epigênese, argumentando que “o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas” (PIAGET, 1976 apud FREITAS, 2000, p. 64). Quer dizer, o processo evolutivo da filogenia humana tem uma origem biológica que é ativada pela ação e interação do organismo com o meio ambiente - físico e social - que o rodeia (COLL, 1992; LA TAILLE, 1992, 2003; FREITAS, 2000), significando entender, com isso, que as formas primitivas da mente, biologicamente constituídas, são reorganizadas pela psique socializada, ou seja, existe uma relação de interdependência entre o sujeito conhecedor e o objeto a conhece (TERRA, 2007).

se prende de forma rigorosa à história da Filosofia, não existe a possibilidade para o acontecimento, para a experiência que surge deste nem para a criação.

Neste tópico, busquei abordar o conceito de experiência, a partir da visitação à história da Filosofia, trazendo brevemente sua configuração em Platão, Aristóteles, Descartes, Benjamim, Agamben, Deleuze e, por fim, unindo as concepções deste a algumas concepções de Freire. Tentarei aproximá-los em outros momentos, assim como aparecem unidos também, por algum rizoma, nas páginas anteriores. No próximo tópico, tratarei mais detidamente sobre a experiência filosófica.

2.2. EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA

A disciplina Filosofia atualmente está explícita e formalmente inserida nas provas de acesso as universidades brasileiras. Nem sempre foi assim, talvez não seja para sempre assim, mas é a realidade do tempo presente. Existe o pensar filosoficamente acerca do que e como se ensina em Filosofia e existem as exigências dos conteúdos de Filosofia que são cobrados por meio dos exames nacionais de acesso as universidades. Estes dois aspectos estão interligados. Na tentativa de pensar esta junção – os aspectos que envolvem o ensino da Filosofia - proponho pensar ensino de Filosofia como experiência filosófica, em outras palavras: existe um imperativo que persegue o professor de Filosofia, que é pensar filosoficamente o ensino da disciplina (ASPIS, 2009, p. 09). Para chegar a esta proposição, percorri um caminho que partiu da breve apresentação do público do ensino para adultos e sua especificidade, da disciplina Filosofia na BNCC, de uma breve apresentação do conceito de experiência na Filosofia; agora, buscarei aproximar esse contexto da experiência filosófica: como a experiência filosófica afeta os estudantes? Quais as suas consequências? Estas e outras questões serão levantadas e melhor explicitadas neste tópico.

O ensino de Filosofia, entendido como experiência filosófica, não é exercício de pensamento reflexivo organizado de forma rigorosa, é, principalmente, criação. Nele, a Filosofia pode ser um meio de dar sentido à cultura de um tempo. Por meio da experiência filosófica, os estudantes podem ter acesso a instrumentos que os levem a pensar de forma autônoma, com amplitude de visão, profundidade e clareza. Por meio dos problemas, o

significado dos sentidos apresentados na cultura atual vai sendo tecido (ASPIS, 2009, p. 14). Note que o significado vai sendo tecido, ou seja, vai sendo construído a cada momento, podendo gerar uma nova forma de pensar, que possibilite aos estudantes criarem a sua subversão da versão oficial apresentada nas várias expressões da cultura que os cerca e na qual estão mergulhados. Por estarem mergulhados na cultura, esta pode tornar-se invisível, muitas vezes. Por meio da experiência filosófica, a cultura pode voltar a ser visualizada com uma distância que permita questioná-la, problematizá-la e dar início a uma subversão dela.

Tendo em vista a perspectiva acima, os estudantes terão contato, por meio dos textos filosóficos, com os conceitos da história da Filosofia, justamente para dar significado à cultura que vivenciaram. A experiência filosófica desafia os estudantes a utilizarem esses mesmos conceitos para significar os signos da cultura atual e encontrar novas saídas para os problemas que os interpelam hoje (ASPIS, 2009, p. 15). Não é uma busca de atualização ou identificação dos conceitos históricos para o tempo presente, antes, é uma tentativa de possibilitar a criação desses estudantes, partindo de contínuos ensaios e criação de novas versões. Isto gera a criação da diferença, e não a identificação com o conceito criado pelos autores. A submissão ao que foi produzido historicamente em Filosofia não é a única opção possível. Os estudantes têm em si o poder de criação de subversões, o poder de criação de novos mundos de sentidos.

Paulo Freire (1996) entende a alfabetização como uma preparação para a leitura de mundo. Não se trata de leitura estática, sem ação, e sim de uma leitura de mundo que se configura como transformação de mundo. Aproximando a perspectiva de Freire da experiência filosófica, quando falamos da criação de subversões, de autonomia, de criação, espera-se que estas atitudes não permaneçam apenas em sala de aula ou voltadas apenas para os textos filosóficos. Que bom seria se tais atitudes extrapolassem os muros escolares e o mundo se apresentasse, então, como possibilidade de diferenciação, que a realidade social dada não se configurasse como a resposta final, mas que cada estudante se reconhecesse, também, como ser social autônomo e criador de novas subversões sociais. Neste anseio, espero que a experiência filosófica não se reduza a informar os estudantes acerca de determinados conhecimentos da Filosofia, mas que tenha por meta expandir-se como um acontecimento que não

permanece restrito ao momento da sala de aula, mas possa movimentar-se, ampliando-se e ocupando outros aspectos da ação cotidiana destes estudantes. Assim, como uma pedra lançada em um lago tranquilo cria seus círculos concêntricos de movimentos que vão ganhando amplitude, a experiência filosófica como acontecimento na experiência individual de cada estudante pode ir se espalhando por diversas outras situações do dia a dia, ao levar o estranhamento, o questionamento, a problematização e as tentativas de criação cotidianas.

Trouxe a imagem de uma pedra lançada em um lago tranquilo para representar a experiência filosófica. Mas o que seria, então, a força propulsora desta experiência? A experiência filosófica precisa transformar quem por ela passa, ou seja, o estudante precisa já não ser o mesmo, porque passou por uma experiência filosófica. Lembremos da imagem do rio de Heráclito: é impossível que o mesmo homem passe duas vezes pelo mesmo rio. Quando vai, tal homem é uma pessoa, e a correnteza do rio é a correnteza atual em movimento. Quando retorna, este homem já passou por experiências no caminho que não o permitem ser o mesmo, está diferente. E as águas do rio também já não são as mesmas; uma vez que o movimento não cessa. Assim, também, o estudante, antes e após uma experiência filosófica, já não é o mesmo. Suas ideias são atravessadas pelo movimento da experiência. Experiência de fazer Filosofia, de criar Filosofia, enfim, experiência de filosofar (ASPIS, 2009, p. 16-17). Aqui, de forma alguma, quero desvincular este movimento da criação da Filosofia já pensada, já produzida e já criada. A história da Filosofia é um ponto de partida fecundo para a criação. A leitura filosófica e a escrita filosófica também fazem parte da criação.

O que, de específico, pode ser engendrado na experiência filosófica? Deleuze nos traz como especificidade da Filosofia a criação de conceitos (DELEUZE, 2010, p. 08). Criar como atividade, como ação e como fazer. Não é uma atividade que busca descobrir, encontrar ou identificar, mas sim criar (ASPIS, 2009, p. 33). Esta atividade filosófica gira em torno do conceito, que, para Deleuze, é matéria e resultado desta ação (DELEUZE, 2010, p. 11). Por meio da experiência filosófica, os estudantes entram em contato com a matéria, o conceito produzido historicamente por determinado autor e criam uma nova matéria, o conceito significando sua experiência presente. Não existe nada a ser

encontrado no pensamento de determinado autor, o horizonte da experiência filosófica é sempre inesperado, porque é criação e porque é acontecimento:

[U]m pensamento-acontecimento [...] em vez de um pensamento-sujeito, um pensamento-problema no lugar de um pensamento-essência ou teorema [...] não se funda numa totalidade englobante, mas, ao contrário, desenrola-se num meio sem horizonte (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 48- 9).

Uma ação ou um pensar sem horizontes, sem estabelecer metas: pensar – acontecimento. Ter como campo de estudo o ensino de Filosofia implica realizar opções ao longo do trajeto e um esforço por torná-las cada vez mais claras.

A experiência filosófica está indicada, assim, como é apresentada por Aspis (1990), Gallo (2008) e Deleuze (2010), e tem como dimensões a criação de conceitos em sala de aula; que se transforma, portanto, em espaço para a criação filosófica. Tal experiência é caracterizada por Aspis da seguinte forma: “[...] ao acontecer a alguém, transforma essa pessoa”. E ainda “[...] a experiência filosófica é a experiência de fazer filosofia” (ASPIS, 2009, p. 16 e 17). Tem como desdobramento o processo criativo “[...] não é apenas exercício de pensamento reflexivo e rigoroso, mas é, talvez principalmente, criação” (ASPIS, 2009, p. 14). Criação, nesse contexto, nos remete a Deleuze: “[...] pede-se hoje filósofos que saibam novamente ocupar-se de um objeto. Como se a experiência ou a vida fosse a única ocupação do filósofo [...]” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 25). A experiência ou a vida repleta de acontecimentos aparece como “a” ocupação do filósofo.

E como ativar esta experiência nos estudantes em sala de aula? Utilizo os quatro passos do método proposto por Silvio Gallo (2012), a saber: sensibilização, problematização, investigação e criação; essas etapas serão organizadas em uma estrutura dinâmica em sala de aula, que será demonstrada posteriormente. O momento da sensibilização é a aproximação da experiência filosófica com a experiência pessoal dos estudantes. Trata-se de encontrar ou solicitar aos estudantes que tragam para a sala de aula materiais que venham ao encontro do tema proposto, para que percebam que a Filosofia toca nossa vida e está presente nas diversas situações que vivenciamos, em leituras de revistas, nos jornais, nas letras de músicas e nos vídeos que assistimos, enfim, em tudo que vivenciamos. Em seguida, vem o momento da problematização,

que encaminha a experiência filosófica para o tema proposto. Pretende-se, nesse ponto, que as questões delimitem e aproximem o tema, inquietem e propulsionem o pensamento a buscar soluções. Cada nova questão é um passo, é movimento rumo à experiência filosófica. O próximo passo é a investigação, no qual, munidos dos textos filosóficos, os estudantes vão dialogar com eles por meio da leitura. Sempre em movimento, sempre questionando o texto, a época, o autor, tentando adentrar no universo daquele texto que tem em mãos. E o último passo desta experiência é a criação, o ensaio, a redação da própria subversão por parte dos estudantes (ASPIS, 2009, p. 22-23). Este movimento, que envolve a ativação da experiência filosófica em sala de aula, é proposto aqui como uma possibilidade didática, cada docente pode criar sua versão de ativação da experiência filosófica, com sua singularidade que cria a diferenciação.

A experiência filosófica se confunde, então, com o *modus operandi* de ensinar. O ensinar é experienciar a Filosofia. E o aprender é experienciar a Filosofia. Assim, ensino e aprendizagem são experiência filosófica, que é a ação de filosofar (GELAMO, 2006, p. 12). Esta ação resulta na criação e na autonomia do pensar.

Ensinar filosofia como experiência é se permitir que os alunos passem por experiência filosófica. A experiência é um estado de atravessamentos. Algo muda nas subjetividades. Coisas são acopladas, vão se juntando, remendando em movimento (ASPIS, 2012, p. 96).

A Filosofia tem ferramentas específicas para lidar com os problemas da existência humana. Os estudantes, ao se apropriarem de tais ferramentas, aprendem a ensaiar e criar suas versões únicas de mundo e possibilidades (ASPIS, 2012, p. 96). Cada texto filosófico, que também é uma ferramenta, em torno de determinado tema proposto, pode auxiliar a solucionar determinado problema. Para aprender a utilizar tais ferramentas, os estudantes precisam ensaiar e agir munidos com elas e, só depois, poderão criar ferramentas próprias para os problemas que os afetam no momento. Como a ferramenta de uma ética kantiana poderia solucionar algum problema do nosso tempo, por exemplo? E daí, como poderíamos criar uma nova ferramenta neste solo kantiano?

Como segunda característica da experiência filosófica, dado que a primeira é a criação, apresento o exercício da reflexão autônoma. Apoio-me na

definição de Freire (1996), que apresenta a autonomia como capacidade de fazer escolhas, ações que estão ligadas à liberdade humana. E não apenas de realizá-las (as escolhas), mas também suportar as consequências delas advindas: “Como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos [...]” (FREIRE, 1996, p. 49). A compreensão do conceito de autonomia passa pela compreensão de que, em sala de aula, lido com minha liberdade, com minhas escolhas e suas consequências e com minha autoridade que existe e não precisa ser anulada para que os estudantes exerçam suas liberdades. E continua o autor: “[...] que devo respeitar, e com a criação de sua autonomia bem como com os ensaios de construção da autoridade dos educandos” (FREIRE, 1996, p. 49).

Pensar a liberdade e a autoridade que são construídas no processo da experiência filosófica, como passos de compreensão que antecedem a ideia da autonomia nos traz um pouco da dimensão deste conceito ligado à capacidade de fazer escolhas ligadas à aceitação das consequências das mesmas. Conecto este conceito de autonomia com aquele da Aspis: “[...] enfatizando a autonomia dos alunos no movimento de poderem se enxergar aprendendo” (ASPIS, 2009, p. 118), a autonomia na experiência filosófica como a capacidade da autorreflexão, do pensamento criador de subversões. Os pensamentos dos dois autores se encontram no conceito de autonomia. Aspis também espera que a experiência filosófica implique no agir ao longo da vida do estudante e o afete em suas escolhas pessoais. Isto se aproxima da responsabilidade reclamada por Freire à escolha autônoma dos estudantes:

Por outro lado, faz parte do aprendizado da decisão a assunção das consequências do ato de decidir. Não há decisão a que não se sigam efeitos esperados, pouco esperados ou inesperados. Por isso é que a decisão é um processo responsável (FREIRE, 1996, p. 55).

A autonomia, como capacidade de escolha, de tomada de decisão e assunção das consequências destas escolhas, é um resultado da experiência filosófica. Escrevi, no início deste tópico, que o 1º passo da experiência filosófica é a sensibilização e que os estudantes podem ser convidados a trazerem para a sala de aula a situação ou o material que lhes afetou durante a semana, eis uma possibilidade de escolha. Ao longo do ano letivo, os estudantes terão contato com vários filósofos, por meio de seus textos e farão suas escolhas epistêmicas, eis o exercício da escolha. Escrevi, também, que o segundo passo da

experiência filosófica é a problematização, que se expressa em questões que fazem o movimento da experiência, eis a tomada de decisão: o estudante que decide questionar, que se deixa afetar e que persegue o caminho que os questionamentos vão traçando. Quanto ao assumir as consequências dessas mesmas decisões, apresentei, como 3º passo a investigação, e, por último, a criação. Ora, o estudante que toma a decisão de problematizar um tema, assume a responsabilidade de tentar solucioná-lo. Conhece uma resposta histórica em sua leitura, em seu contato com um autor, por meio de um texto, e, em seguida, cria a sua solução para o mesmo problema. Experimentar, partindo do contato com um texto filosófico, permitir-se afetar por ele e realizar, então, suas escolhas, decisões e práticas com a consciência de ter escolhido o melhor; é um aprendizado de Filosofia que liberta. Se, partindo dessa experiência, o estudante puder questionar acerca das escolhas que permeiam também seu cotidiano, a experiência se torna formativa na medida em que possibilita criticar as próprias escolhas na tentativa de sempre encontrar o caminho mais coerente com a forma de se apresentar no mundo com valores e interesses pessoais.

Paulo Freire nos traz o conceito de uma pedagogia da autonomia, que, por sinal, é o título de uma de suas obras, *Pedagogia da autonomia*, publicada em 1996, e, à primeira vista, nos parece um tanto quanto contraditório. Se tomamos o conceito em sua origem: o pedagogo visto como aquele que conduz, e a autonomia como uma capacidade de “autoconduzir-se”, este conceito freireano indica uma educação que pretende ser libertadora. Em que sentido? Quando promove a alfabetização dos trabalhadores por meio de palavras que fazem parte do cotidiano deles, o educador almeja alfabetizá-los para a leitura e a transformação social. Trata-se de um ensinar que almeja criar novas formas de compreensão da realidade e novas formas de engajamento social.

Quando apresento o ensino de Filosofia como experiência filosófica, fazendo uma apropriação criativa do pensamento de Aspis, Gallo e Deleuze, também pretendo apresentar um ensino de Filosofia que parte do cotidiano dos estudantes dada a necessidade de afetá-los. Intenciono que possam vir a criar novas formas de compreensão dos textos dos filósofos com os quais têm contato. No melhor cenário que posso imaginar, essa atitude criadora extrapola os muros escolares e toma os espaços sociais nos quais esses estudantes estão inseridos. Neste sentido, também é uma experiência filosófica da autonomia, ou

melhor, que resulta em criação, em autonomia do pensamento. E, já que pensar é experimentar, é criar, é ação, o estudante precisa se movimentar nesta direção. Na proposta que apresentarei no próximo capítulo, a temática é o enfrentamento do racismo. Como os estudantes se sentem afetados por esse tema? Que questões levantam em relação a ele? O que encontram no autor escolhido, Frantz Fanon, para a intervenção filosófica que possa auxiliá-los a compreender sua conceituação acerca do tema? E, por fim, que subversão podem criar acerca do tema, com base nos conceitos de Fanon, com os quais tiveram contato por meio da leitura? Para chegar à criação, várias tomadas de decisão foram realizadas. A experiência filosófica é constante movimento.

A autonomia também é construção constante. É devir, é movimento. Ao buscar afetar os estudantes para a experiência filosófica, busco respeitar a escolha, a decisão e as consequências das escolhas desses estudantes no contexto da sala de aula. E posso arriscar aí o pensar uma Filosofia da autonomia. Esta, resulta da experiência filosófica, porém, tal experiência não se dá sem o respeito à autonomia das experiências dos estudantes.

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 1996, p. 55).

Da autonomia, que resulta na capacidade de escolha, que tem como consequência a responsabilidade, o estudante experimenta suas ideias, sua criação na prática, na experiência. Nesse sentido, a proposição da Filosofia como experiência filosófica difere de um “ensino bancário”, no qual os conteúdos são apresentados para serem assimilados de forma rasa e desconectada da vida e no qual tal assimilação precisa ser “provada” e comprovada por meio de testes de caráter conteudista de tempos em tempos. Outra ideia subentendida no ensino bancário é a de que existe alguém totalmente pronto para ensinar, o professor, que explica, que, por sua vez, não é um professor que experimenta e provoca a experimentação. E, do outro lado, existe alguém totalmente pronto para aprender, que é o aluno, o não iluminado, o que não experimenta, mas recebe a transferência do conhecimento elaborado, pronto e finalizado. Aqui, não há possibilidade de criação. A experiência filosófica não é transferência bancária,

uma vez que não há como transferir experiência. Estranha lógica essa: "[...] bancário, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeitoado pode, não por causa do conteúdo cujo "conhecimento" lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo [...]" (FREIRE, 1996, p. 14). Consequência desastrosa deste ensino no qual um possuidor, detentor do conhecimento, deposita em uma conta negativada inerte tudo o que julga ser necessário para sua formação. Quem é o possuidor e detentor do conhecimento? O docente. Quem é a conta negativada? O estudante. Dentro do processo de ensino bancário, não apenas a possibilidade de criação do docente é aniquilada, mas também a do estudante. O processo é autoritário. O docente detém e transmite o conhecimento. O estudante é passivo: recebe, acumula e devolve o que lhe foi transmitido.

Na experiência filosófica, não é possível uma centralidade no saber do docente: "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p. 13). Se a centralidade repousar no saber do docente, o estudante estará em posição passiva, aguardando a transmissão do saber daquele que sabe: o docente. Se a postura do docente for aquela de quem cria possibilidades para que, partindo da experiência, o aprendizado seja produzido e construído pelo estudante, temos uma mudança de postura, uma postura protagonista por parte deste estudante. De objeto passivo, ele passa a sujeito da própria experiência.

Aqui, entendo o aprendizado como voltado para a autonomia e a Filosofia como experiência de criação: "[...] enfatizando a autonomia dos alunos no movimento de poderem se enxergar aprendendo" (ASPIS, 2009, p. 118). Tal autonomia e a criação são entendidos como consequências da experiência filosófica. A investigação presente na experiência filosófica desembocará em uma proposição prática, na qual pretendo apresentar aulas que possibilitem, espero, o exercício da autonomia e da experiência filosófica como apresentado acima.

Dito isto, que serve como breve ligação da teoria com a prática que será proposta, passo a indicar duas posturas que não caminham em direção à experiência filosófica. Ela não se apresenta, portanto, como explicação ou instrução:

Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação (RANCIÈRE, 2002, p. 07).

Quanto à primeira postura, Rancière (2002, p. 12), em sua obra *O Mestre ignorante*, escreve que a educação é como a liberdade, não pode ser concedida pelo professor, apenas conquistada. E ainda: “Para emancipar a outrem, é preciso que se tenha emancipado a si próprio” (RANCIÈRE, 2002, p. 23). E como definir emancipação? O autor assim nos apresenta a definição do conceito: “[...] a emancipação — tomada de consciência, por parte de cada homem, de sua natureza de sujeito intelectual” (RANCIÈRE, 2002, p. 24). O conceito de emancipação nos aproxima da experiência filosófica. Ninguém pode concedê-la a outrem, uma vez que ela precisa ser conquistada pelo próprio sujeito do processo. Partindo da experiência filosófica, o estudante pode alcançar a autonomia, como sujeito autônomo, pode tomar consciência de ser ele o sujeito da experiência filosófica e das consequências que decorrem de tal experiência. Eis a liberdade do estudante em ação.

Em relação à segunda postura, Rancière nos traz a história de um professor que ensina a estudantes cuja língua ele desconhece. Ele ensina sem saber. E isto é motivo de espanto para o personagem, o professor Jocotot, que, até então, havia pensado que apenas seria possível entender algo caso houvesse uma explicação de alguém. Como pensar em um aprendizado sem um mestre explicador? Se partimos do pressuposto de que há a necessidade da explicação, reforçamos a ideia de que por si os estudantes não podem aprender. Existiria então uma divisão entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem (RANCIÈRE, 2002, p. 24). Causa espanto ao mestre Jocotot perceber que seus estudantes aprenderam sem a sua explicação.

Na contramão das duas posturas apresentadas por Rancière e tomando a citação acima, é possível inferir que, para a experiência filosófica, não há necessidade de um professor explicador. Mais necessário é um professor que afete, que desafie, que problematize, para que o estudante aja em busca de sua criação e emancipação.

Aspis, ao justificar o ensino de Filosofia enquanto criação de conceitos, diz que este deve dar conta dos problemas dos jovens sujeitos do aprendizado;

e afirma que “partindo daí o jovem deve criar parâmetros filosóficos para si e para o mundo de forma original e autônoma” (ASPIS, 2004, p. 305). No contexto da sala de aula do CEJA, minha expectativa é de que jovens, adultos e idosos, partindo da experiência filosófica, possam repensar seus parâmetros e recriar a si mesmos e o mundo que os cerca de forma também original e autônoma: “A aprendizagem de Filosofia assemelha-se ao aprendizado do ciclista. Aprende-se fazendo, na prática” (ASPIS, 2004, p. 107). O aprender aqui é criar e apenas é possível iniciando, deixando-se afetar, problematizando e investigando. Aspis continua: “acreditamos ser imprescindível que incentivemos e disponibilizemos elementos para que os alunos possam arriscar-se a ensaiar seus próprios textos” (ASPIS, 2004, p. 107), não se trata, então, de instruir para a experiência ou explicar o que vem a ser a experiência filosófica, mas incentivar os estudantes, disponibilizar material que permita fazerem quantas tentativas forem necessárias para sua criação de subversão.

Vejo a ativação dessa experiência filosófica como minha tarefa, enquanto professora de Filosofia. E como fazer? Certamente, não acontece apenas oferecendo um bom curso de História da Filosofia, não obstante esse tenha suas vantagens. Faz-se necessário contextualizar alguns autores julgados pertinentes ao público específico do CEJA, mas, mais que isso, faz-se necessário confrontar esse público aos poucos com os textos filosóficos; desafiá-los à leitura; estar ao lado deles na interpretação e confronto desses autores; desafiá-los a encontrarem a Filosofia em seu cotidiano e observar de perto seu desenvolvimento na compreensão e questionamentos dos próprios autores. Mais do que um diálogo com o professor; eles precisam estabelecer um diálogo com os próprios textos filosóficos: espantando-se com eles, questionando-os e recriando-os a partir de suas experiências pessoais e, ao assim fazerem, estarão vivenciando uma experiência filosófica.

Escreve Aspis: “Dentro da ideia de experiência filosófica está a construção do aluno, criativamente por ele mesmo e também pelo professor. Não poderia ser de outro modo” (ASPIS, 2009, p. 309). Em se tratando de jovens, adultos e idosos, isso se dará na forma de uma reconstrução criativa de si por si com o acompanhamento do professor. Uma vez que existe no CEJA uma experiência de vida de maior amplitude do que aquela encontrada entre os estudantes do ensino médio regular, necessário se faz provocar essa autonomia no processo

de experiência por mais pleonástico que isto pareça uma vez que ninguém pode experimentar por outrem.

Cada aula de Filosofia pode se tornar uma aula prática. Aula de prática da experiência filosófica, na qual o espaço para o desenvolvimento é criado e se torna uma fenda temporal no aqui e agora para olhar o mundo sob outros aspectos que não são os ditados pela mídia; redes sociais; sistema econômico; sistema religioso; sistema de governo etc., mas que, antes, partindo desses olhares costumeiros, possa encontrar novos significados para a realidade. Suspendendo todo juízo adquirido até então de forma leve, como em uma brincadeira onde se faz de conta que não se sabe nada para se passar a saber de outra forma, dentro da seriedade do processo planejado. A aula de Filosofia como experiência, resguardando a totalidade de sua individualidade e, ao mesmo tempo, exercitando a experiência filosófica em comum, não pode ter em si resquícios de uma coerção. Mesmo quando limitada ao contexto dos muros, horários e disciplina exigidos pelo ambiente escolar; esta aula experiência precisa extrapolar esses limites e tornar-se viva e vivificadora e livre dentro dos limites.

No primeiro capítulo apresentei como característica da andragogia a necessidade de os estudantes estabelecerem relações entre o conteúdo abordado em sala com suas vivências pessoais. E aqui, a aproximação de uma experiência filosófica voltada para problemas que sejam realmente inquietantes pode ser de grande auxílio. Tal experiência precisa ser significativa para os estudantes.

Para lidar com estudantes adultos e auxiliá-los no processo de aprendizagem, é de suma importância conhecê-los, conhecer seus interesses e o que faz parte de sua realidade. Uma aprendizagem que passa, então, a significar algo mais, algo que difere do ensino bancário que vimos anteriormente. Não se trata de um acúmulo gradativo de conteúdos da História da Filosofia, e sim de uma experiência filosófica que se dá como aprendizado significativo: descobrir sentidos em sala que tragam novos sentidos para a realidade desses estudantes.

Neste tópico, tentei uma aproximação da experiência filosófica com os conceitos de autonomia e de emancipação. No tópico seguinte, tentarei explorar

a relação da experiência filosófica com a leitura filosófica como diálogo e a escrita filosófica como significação da experiência.

2.3. EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA, LEITURA E ESCRITA FILOSÓFICAS

Repeti várias vezes, ao longo destas páginas, a expressão “criar subversões”, que tomo emprestada de Aspis. Podemos imaginar que existe algo a ser subvertido, uma “versão oficial” a ser conhecida e a possibilidade de subvertê-la. Essa versão nós a encontramos nos textos filosóficos e seus intérpretes. Um primeiro passo é afetar os estudantes para a leitura filosófica (ASPIS, 2009, p.15). A leitura de textos filosóficos não faz parte do cotidiano dos estudantes, salvo raríssimas exceções, quando buscam este ou aquele autor para satisfazer alguma curiosidade, via de regra não convidam o autor para um diálogo efetivo.

Que relação podemos estabelecer entre leitura e experiência filosófica? Aqui temos uma relação inicial: “Aconselhamos que os professores salientem aos alunos a importância da leitura, pois sem ela não é possível fazer filosofia, não é possível a experiência filosófica” (ASPIS, 2009, p. 119). Por que colocar o estudante em contato direto com o texto do filósofo e não com uma interpretação ou uma releitura simplificada? Novamente, Aspis nos auxilia na indicação da opção:

É muito distinto o contato do aluno direto com o texto, por mais difícil que seja, por mais que ele traga inicialmente mais incômodo do que soluções. É um exercício de liberdade do uso de sua própria capacidade de ler, interpretar, levantar hipóteses, fazer relações, descobrir pressupostos, destacar argumentos (ASPIS, 2009, p. 119).

A leitura filosófica tem suas peculiaridades. Trata-se de não tomar o texto, assim, como está, dado, mas dissecá-lo para perceber seus detalhes, os caminhos percorridos pelo autor, o problema que o inquietou e como solucionou tal problema. E tal forma de abordar um texto pode ser estendida para a leitura de uma imagem, de uma melodia musical e até para o mundo. Poder encontrar o argumento central em torno do qual gira o discurso de determinado autor, os argumentos que vai acrescentando ao longo do movimento de seu pensamento, poder entender como chegou a tal conclusão, poder posteriormente concordar ou discordar de tal argumento, são habilidades exercitadas durante a leitura filosófica (ASPIS, 2009, p. 19). Para criar sua subversão, o estudante precisa

tomar contato com o conceito que o autor manipula em seu texto. E, tomando contato, recriá-lo posteriormente.

A experiência filosófica é movimento, é ação e é acontecimento. Assim, a leitura filosófica também precisa ser um movimento. Primeiramente, um movimento de tentativa de aproximação de determinado autor. Aproximação que se configura como diálogo. Nesta leitura, é necessário prestar atenção ao que o autor está dizendo por meio de seu texto. Após esta escuta, dialogar com o autor por meio de perguntas: qual o seu tema? Qual o problema? Como inicia sua argumentação? Que razões apresenta para convencer o leitor? Que conceito é central no texto? Da movimentação do estudante, o texto irá revelando para ele o seu sentido. Mas não sem luta, sem esforço ou sem movimento. Para que aconteça a compreensão, a experiência com o texto por meio da leitura, é necessário um esforço atento. E, muitas vezes, se apresentará como repetitivo e sofrido, uma vez que é um universo novo para a maioria dos estudantes. Sem persistir na leitura filosófica, não tem como passar pela experiência filosófica que resultará na criação. É um exercício e, como tal, exige prática:

O exercício da leitura filosófica leva ao contato direto dos alunos com os textos da tradição, fragmentos que o professor selecione, dependendo da necessidade de cada momento. Sem o escudo da intermediação do professor explicador, mas acompanhado pelo professor ferramenteiroinstrumentador, o aluno se atraca com o texto (ASPIS, 2012, p. 175).

A leitura filosófica não é contemplar, nem refletir e nem comunicar (ASPIS, 2009, p. 34). Ela compõe a experiência filosófica, mas não se configura como um simples contemplar o sentido apresentado no texto, como se tal sentido fosse o único possível. Tampouco é um refletir sobre o texto. Não para no movimento de pensar o já pensado e fim. Não se configura como um exercício de leitura, compreensão e comunicação oral daquilo que aprendeu com o texto. A leitura filosófica é um diálogo com o autor, depois um questionamento crítico ao autor e por fim desemboca em possibilidade de subversão da proposição do autor: a criação.

Na leitura filosófica, há uma tentativa de não conduzir, de deixar que o estudante tome contato, dialogue com o texto e disseque o texto fazendo os cortes e recortes onde julgue necessário. Não é uma leitura dirigida, direcionada ou doutrinária. Não existe um controle de resultados porque a leitura também é

acontecimento. Logo, seus resultados são imprevisíveis como uma flecha lançada sem um alvo certo:

Isso seria despedagogizar. Não domesticar, não é catequese não há jesuítas e índios. Ensino acontecimento: não controlar, não se sabe o que pode vir a surgir a partir dele, sementes ao vento. “A natureza joga o filósofo como uma flecha no meio dos homens, ela não visa, mas espera que a flecha venha a se cravar em algum ponto” (ASPIS, 2012, 126).

O desafio está em afetar estudantes adultos para a leitura filosófica. Para toda proposição de leitura em sala de aula, há que se pensar o turno no qual será a aula e que público será a possível maioria. Pensando nestas variáveis, em minha proposta de intervenção, proponho a leitura filosófica organizada de forma que possa manter a atenção dos estudantes pelo máximo de tempo possível na ação que precisam desempenhar ao longo do percurso da experiência filosófica. Tomarão contato com o texto filosófico na etapa da investigação, que é uma das partes da metodologia de Silvio Galo (2010), que mencionei no capítulo anterior. Esta leitura será realizada individualmente, mas no contexto de um grupo. Os estudantes poderão optar pela leitura em voz alta, poderão questionar os seus pares a respeito de sua compreensão da leitura. Na condição de grupo, se reconhecem todos como gente, inseridos no contexto histórico atual e percebem inúmeras possibilidades de compreensão de um mesmo texto (FREIRE, 1996, p. 28). Espera-se que atinjam a compreensão de que não existe um sentido inexorável no texto, mas que ele pode ganhar novos sentidos. Almeja-se que percebam o texto filosófico como um ponto de partida para a criação de suas subversões.

A aquisição de conhecimento não é a finalidade da leitura filosófica. Esta produz conhecimento quando reativa a Filosofia tomada historicamente e pensada no presente (ASPIS, 2009, p. 96). Experimentar o texto implica relação de entranhamento. Dialogar com o texto exige atenção, anotar as questões que vão surgindo acerca do texto, separar o texto pelas partes que o compõem e depois voltar a olhá-lo como um todo. Mas, para toda essa dinâmica, é necessária a atenção do estudante. E é interessante que se construa, de fato, um diálogo com o texto. Se o estudante apenas dá espaço a suas questões, e não permite que o autor responda, ou seja, não busca entender seus argumentos e como estão interligados, o diálogo na leitura não se constrói.

Uma lição inicial que o texto filosófico traz é a impossibilidade de realizar sua leitura de forma acelerada, a passos largos, a um só fôlego. Por vezes, o leitor se sente analfabeto diante do texto de determinado filósofo. Não que o seja de fato, decodifica os símbolos, constrói sentidos, mas lhe parece distante a compreensão daquilo que de fato o autor quis expressar (ASPIS, 2009, p. 97). O estudante precisa ter ciência de que seu primeiro contato com a leitura filosófica não será fácil nem rápido. Existe a necessidade de perseverar e insistir para que o texto então se revele, produzindo um deslocamento, uma mudança no pensamento deste estudante que verá, ao permanecer no processo da leitura filosófica, seu pensamento se expandir e o sentido antes oculto e inacessível, se desvelar.

A leitura filosófica é uma ação, é um emaranhar-se, entranhar-se no texto do qual não se sai ileso. É um movimento de busca de não se sabe o quê, que se esconde não se sabe onde dentro do texto e por isto a atenção é primordial para encontrar. A forma como o texto filosófico se apresenta também é importante ser notada: é um diálogo? Um aforismo? Um ensaio? Um texto em resposta a alguma questão que foi direcionada ao filósofo?

Passarei, agora, a tratar da escrita filosófica. O que a caracteriza? Como se inicia? Aprender a ler e escrever filosoficamente é uma boa forma para se aprender a pensar filosoficamente (ASPIS, 2009, p. 19), ou seja, o estudante que toma contato com a leitura filosófica e que redige seus ensaios filosóficos está aprendendo a pensar filosoficamente, está vivenciando a experiência filosófica.

Assim como a leitura filosófica, também a escrita filosófica não pode ser “contemplar, refletir nem comunicar”, espera-se que a escrita do estudante ultrapasse a contemplação do texto e a construção conceitual que experimentou por meio da leitura de determinado autor. Almeja-se que, também, supere o escrever, criando uma interpretação do já escrito; quando não é possível perceber traços da criação do estudante nas linhas que redige ao se limitar a uma leitura interpretativa. Seria uma escrita de identificação, caso o estudante escrevesse o que já foi redigido pelo autor. O que se espera é uma escrita filosófica onde se possa perceber sinais da criação do estudante, de diferenciação, que não seja apenas comunicação, até porque a comunicação é limitada e não dá conta do todo da experiência, redigida e sim fruto de uma experiência filosófica transformadora.

Por meio da leitura, os estudantes aprendem a dissecar o texto encontrando seus argumentos e conceitos, observam o seu movimento ao longo dos parágrafos. Ao tentar esboçar seus ensaios, os estudantes já podem praticar a utilização de argumentos, tentar fundamentá-los. Podem inventar novos sentidos para os conceitos descobertos na leitura e aprendem a identificar o movimento que sua própria escrita tem (ASPIS, 2009, p. 20). Em seus textos, podem questionar, problematizar, criticar e oferecer soluções para questões que surgem em seus contextos sociais e culturais, utilizando-se, para isto, dos conceitos que experimentaram nas leituras filosóficas. Fazendo, desta forma, podem superar a invisibilidade da cultura na qual, por vezes, se veem imersos.

Apenas de posse do sentido do texto na leitura filosófica, o estudante terá matéria para manejar em seu processo de escrita: os conceitos, suas conexões e sua criação. Em suas subversões, os textos dos estudantes também se expressarão dentro de formas. Importa conhecer e identificar as existentes: diálogo, aforismo, ensaio e outras.

Os estudantes podem desterritorializar o conceito de determinado filósofo e reterritorializá-lo no presente (ASPIS, 2009, p. 21). No processo de criação da escrita, poderão começar a fazer os seus próprios remendados de conceitos e, assim, buscar fundamentar o sentido que deram às leituras realizadas. Não tem como realizar a leitura filosófica sem simplesmente começar a ler, e não tem como realizar a escrita filosófica sem escrever, ler e reler a própria produção para identificar o que não ficou bem redigido e começar novamente.

O texto é escrito para ser lido, está circunscrito a um lugar, a um contexto. Um texto gira em torno da solução de um problema que se tenta solucionar, buscando o diálogo com outros autores que foram interpelados pelo mesmo problema (ASPIS, 2009, p. 102). O estudante precisa estar ciente de que sua escrita filosófica não é apenas para si, mas é para ser lida e para tal, precisa apresentar clareza. Espera-se que compreenda que em seu texto filosófico aparecerão traços da cultura e do tempo no qual está inserido uma vez que não escreve fora de seu tempo ou em outra dimensão. Sua escrita também será diálogo, assim como sua leitura. Diálogo, porque o problema que o interpela agora já foi enfrentado ao longo da História da Filosofia. Seu desafio é construir um diálogo vivo e compreensível com esses autores; apropriando-se de suas respostas para reafirmá-las ou para transformá-las.

Escrita filosófica é criação de subversão. Para que esta criação se efetive, é necessária a redação. O desafio aqui é afetar os estudantes para a escrita filosófica, uma vez que escrever não faz parte de seu cotidiano. E quando faz, é uma escrita direcionada, uma escrita interpretativa, uma escrita com outros valores que não expressam a experiência filosófica. Daqui, espera-se uma escrita criativa. Uma escrita que se diz no movimento da ligação dos conceitos que são criados pelos estudantes.

O que posso inferir como específico da escrita filosófica é uma expressão da criação. E tal característica a torna devir, ou seja, movimento e acontecimento. O escrever, reler e escrever novamente são os três movimentos desta criação na escrita. A cada nova releitura do próprio texto, o estudante se insere no movimento do acontecimento. Espera-se que a cada novo acontecimento de reescrita, o texto se torne mais claro. Sabemos o início da experiência da escrita filosófica, porém seus desdobramentos são sempre inesperados. O estudante é quem está no controle de sua narrativa, quem narra seus embates filosóficos, marcados por suas experiências, e não constrói esta narrativa, como um observador da experiência de outrem, porém resulta deste processo a subversão, na qual é criado o espaço para se utilizar de forma criativa do conceito com os quais tomou contato.

Para Paulo Freire, os processos de leitura e escrita são indissociáveis do processo de politização (FEITOSA, 2011, p. 83). Recordo seu pensamento para ponderar possíveis desdobramentos da leitura e escrita filosóficas. Seria possível inferir que um estudante que experimentasse o conceito de “cidadania” por meio da leitura de determinado filósofo, buscasse posteriormente em sua escrita filosófica exercitar alguma dimensão de possível prática política do conceito? Espera-se que a leitura e a escrita na experiência filosófica também possam se aproximar de desdobramentos sociais práticos. Os conceitos podem sair dos livros e serem levados para a vida. Um estudante que tome contato com o conceito de “racismo”, que o problematize, investigue e crie, poderá, em certa medida, transportá-lo posteriormente para sua ação cotidiana. E, à luz da experiência filosófica, optar por agir frente aos discursos que fortaleçam o racismo. Não existe uma meta a ser atingida na criação das subversões e ensaios dos estudantes. O desafio lançado aqui é o de fomentar sua capacidade de criação para que pensem no que existe de ligação entre um conceito e outro

e que se deem conta do movimento que os envolve enquanto criam. Criar é um acontecimento imprevisível, é devir (HEUSER, 2019, p. 15).

Quero salientar aqui uma imagem tomada de Deleuze que utilizei no capítulo anterior: do pensamento como pintura. Se imagino a escrita filosófica como uma expressão artística única, ela seria esta pintura. Existe o texto do filósofo com sua construção conceitual, que foi experimentado pelo estudante. Quando escreve, o estudante expressa sua arte, sua pintura, sua forma de ver com sua sensibilidade e sua forma de expressão, este conceito. Sendo assim, cada texto é único, cada forma de expressão é única. Alguns criarão uma escrita tortuosa e incerta; outros serão mais diretos e retos em sua forma de costurar seus argumentos no texto.

Em minha introdução, trouxe a epígrafe de Deleuze, que nos indica a ação de “escrever como um cão que faz o seu buraco”, uma imagem interessante para o processo da escrita filosófica. Outro ponto do pensamento deleuziano salientado foi que escrevemos em nosso limite, escrevemos acerca daquilo que não sabemos bem. Eis o desafio! Meus estudantes precisam perceber que, ao se aventurar na escrita filosófica, o fazem como o cão que cava. Cava em busca de algo que vai se revelando. Assim, também, na ação de escrever, o que pretendem expressar vai se revelando, é preciso começar e não parar. Escrever sem saber muito bem a respeito de que. E, ao longo do processo, entre leituras e releituras, o texto vai sendo lapidado para que o problema que o motivou apareça em sua clareza de argumentos. Mas é um processo, é movimento e acontecimento.

O caminho, o método, para a escrita filosófica não existe. Isto porque cada estudante que se dispõe à criação, durante o processo, irá construir um caminho próprio de escrita. O caminho se faz, justamente, quando se põe a escrever. Neste processo de escrita, o professor pode acompanhar o estudante, mas com interferências mínimas. Se assim não for, a criação não poderá se manifestar. Daí a necessidade de que o estudante se autoavalie, avalie seu texto, localize o que pode ser expresso de forma mais clara e faça as alterações. Se o professor tomar o texto e fizer alterações por si mesmo, já será um texto criado a dois. O que se propõe aqui é uma criação autônoma do estudante. Identificar as fragilidades da própria escrita também é treino, é exercício e é repetição. E, assim como no momento da leitura filosófica, o professor se afasta para que o

estudante trave seu embate com o texto; no momento da escrita o professor também precisa desaparecer para que a criação do estudante apareça. Posteriormente à primeira redação do texto filosófico, ambos podem se encontrar e avaliar o que foi redigido. Mas, o primeiro passo, o começo, precisa partir do estudante como criação sua. A escrita filosófica nem sempre terá um início prazeroso. Ao observar, porém, o resultado, ao conseguir detalhar o próprio sentido dado ao conceito experimentado, pode compensar o esforço e quiçá tornar-se um prazer.

Durante o acontecimento da produção textual como ápice de um processo criativo, as emoções do escritor se fazem presentes. O estudante pode, na sua escrita autoral, relacionar acontecimentos e criar a sua própria versão de mundo (FEITOSA, 2011, p. 132). Na escrita filosófica, as próprias emoções entram no processo criativo, mas recebem o tratamento próprio da escrita filosófica para se transformarem em argumentação compreensível ao leitor. Em sua criação, o estudante pode relacionar os acontecimentos de seu cotidiano com o acontecimento de experienciar o conceito de um autor.

Escrever pode ser a vontade de dizer a própria inventividade e, se for assim, manterá o elemento surpresa e nutrirá o gosto por escrever (FEITOSA, 2011, p. 138). A escrita filosófica pode ser expressa na vontade de dizer a própria capacidade de inventar, de criar a novidade partindo de um conceito conhecido. É preciso preservar a surpresa no criar. Sempre partimos de um conceito como início, como norte, mas, ao nos deslocarmos no processo de escrita, vem a surpresa, o inesperado; e aí reside a delícia da escrita. É como uma aventura onde o inesperado nos aguarda a cada novo parágrafo.

Supõe-se que, no primeiro momento da escrita, o estudante sempre deixa marcante sua oralidade; em um segundo momento, toma conhecimento da norma culta da escrita e seu texto passa a ser compreensível, na medida em que consegue utilizar de forma adequada suas estruturas. Existe o risco de que a constante preocupação com o emprego da linguagem culta acabe engessando e matando a capacidade de criação do estudante. O equilíbrio entre o emprego e a ausência de padrões pode ser uma linha de fuga deste risco (FEITOSA, 2011, p. 140). Também a escrita filosófica passa por vários processos. Em um primeiro momento, pode estar cercada por uma expressão oral forte e rica em detalhes. A escrita dos estudantes do CEJA que acompanho reforçam essa

constatação: suas produções expressam constantemente elementos da oralidade e não possuem facilidade em memorizar as regras da linguagem culta. No entanto, é esta a linguagem que lhes será cobrada nos exames para acesso as universidades brasileiras. Alguns indivíduos desenvolvem um certo gosto pelas normas, mas isto não é regra geral. Não sendo regra geral, como despertar nos estudantes que estão no exercício da escrita filosófica a amizade pelas normas da linguagem culta? Não há outro caminho senão manter a exercitação e a verificabilidade de que quanto maior a clareza da escrita, maior será o seu alcance.

A leitura filosófica e a escrita filosófica possibilitam que a experiência filosófica aconteça e seja expressa. O estudante precisa compreender que existe a História da Filosofia, que cada filósofo é um filho de seu tempo e que os conceitos que articula em suas obras possuem uma construção lógica com um encadeamento de argumentos. Em síntese, o primeiro passo é se deixar afetar pelo texto, construir um diálogo com o autor, acompanhando-o no movimento de seu raciocínio, sem interromper este movimento com problematizações apressadas. Em uma segunda leitura do texto, o estudante pode iniciar seus questionamentos ao autor, ver como ele soluciona o problema que ambos têm em comum: filósofo e estudante. E, no terceiro momento, o estudante criará a sua resposta para o problema que foi investigar no pensamento daquele filósofo. Se apropriará das ferramentas que descobriu em sua leitura. Irá utilizá-las de maneira diversa daquela utilizada pelo autor. E aqui está a construção do diferente, a criação, o acontecimento. Tudo isso não se dá sem a atenção, o esforço e a perseverança do estudante. E, uma vez que envolve tantas variáveis, como pode se dar a avaliação nesta construção da experiência filosófica?

Quem avalia, o faz partindo de um local. O contexto no qual se insere minha intervenção filosófica é o CEJA com sua estrutura, com a aprovação organizada por meio de carga horária/etapa. Falar em experiência filosófica, nesse contexto, permite-me fomentar um início e avaliar os pequenos passos dos estudantes em cada aula da qual participam. A avaliação não pode ser conteudista como pediria um ensino bancário, não pode se configurar como expectativa de devolução de um conteúdo depositado no estudante, que em determinados testes bimestrais é convidado a devolvê-los assim como foram recebidos e acumulados. Em se tratando da experiência filosófica, autonomia,

emancipação e aprendizado significativo, a avaliação precisa seguir no mesmo caminho. O estudante precisa fazer parte do processo de avaliação ativamente, identificando seus avanços e os pontos dos quais precisam se dedicar com esforço maior; como bem ressalta Aspís:

Teríamos de conseguir introduzir o processo de avaliação nos cursos de forma a inserir nele os alunos, como coautores. Assim a avaliação poderá ser útil, para que eles mesmos possam perceber seus avanços e dificuldades (ASPIS, 2009, p. 119).

Se o estudante aprende a identificar seus pontos fortes e suas lacunas, poderá se avaliar e perceber onde precisa se esforçar mais ou menos nas aulas de Filosofia. Assim, a avaliação se torna um processo construído em conjunto: estudantes e professor. Não são apenas notas ou conceitos ditados por um avaliador externo, mas uma construção conjunta que fomenta uma participação ativa do estudante no processo avaliativo.

O espaço do ensino de Filosofia precisa ser um espaço para o pensamento do outro, espaço do estudante. Partindo de seu contato pessoal com o texto de Filosofia, ele construirá a sua experiência. E isto não só pode como deve ser avaliado:

Queremos dizer que levar em consideração a observação da leitura na composição da nota dos alunos pode ser um incentivo para que criem o hábito de fazê-lo, assim proporcionando as condições necessárias para a experiência filosófica (ASPIS, 2009, p. 119).

Avaliar a qualidade da leitura que os estudantes estão realizando em sala? Sim. Conseguem identificar o problema que motiva o autor a redigir o texto? Identificam seus argumentos? Avaliar a qualidade da escrita filosófica dos estudantes? Sim. Conseguem explicitar o problema que querem solucionar? Utilizam conceitos de forma criativa? Argumentam em seus textos? E estas questões precisam ser levantadas em conjunto com o estudante, para que ele mesmo identifique o que não está claro em sua redação e encontre soluções.

Avaliar é algo humano, fazemos avaliações constantemente. E deixar de avaliar seria uma tentativa de desumanizar. É importante que o estudante compreenda este processo e aprenda a se avaliar também. Existe o certo e o errado em Filosofia. Existem relações certas e relações equivocadas que produzimos em nossa expressão oral e escrita. Identificar os erros é um bom começo para a mudança (ASPIS, 2009, p. 113). Este certo e errado na produção da escrita filosófica não é o certo e o errado da segurança das avaliações

objetivas. Nestas, o erro é sempre completo. Não tem como fazer ensaio em uma avaliação objetiva. Já na escrita filosófica existe o direito ao ensaio, o direito de não ter certeza e o direito de sempre poder reescrever. Sigo a lógica da escrita como experiência que vai se fazendo no movimento mesmo de redigir. Não é fácil escrever o que e como se quer na primeira tentativa. Por vezes é preciso escrever e deixar o texto de lado por um tempo. Depois, retomá-lo e redigir novamente alguns trechos que nós mesmos identificamos como equivocados. Não existe certeza e segurança na escrita filosófica. E, quanto mais cedo o estudante aprende esta habilidade de se autoavaliar, mais tranquilo o percurso da escrita se torna.

Um ensino de Filosofia como experiência exige uma avaliação formativa (ASPIS, 2009, p. 115). Ao avaliar a produção da escrita filosófica dos estudantes é preciso observar como se alcançou o produto final. Em suas linhas existem traços de sensibilidade quanto ao tema? O estudante conseguiu problematizar? Conseguiu elaborar respostas criativas para as questões que levantou em seu trajeto de investigação? Estas questões podem ser levantadas junto ao estudante. Mais acima, referenciei Aspís, que escreve que “o aluno precisa se ver aprendendo”. Com esta postura, compreende aonde chegou, de onde saiu, o que compreendeu, o que precisa ser mais bem esclarecido. Uma tática interessante, quando o número de estudantes em sala o permite, é pedir ao estudante que leia em voz alta um parágrafo que redigiu e no qual esteja faltando clareza. O próprio estudante chega à conclusão dos pontos que precisam ser novamente elaborados. E isto, novamente, porque a avaliação é algo que faz parte de nós.

Pode ser desastroso quando o estudante, ao finalizar um bimestre de aulas presenciais, afirma não saber a razão pela qual está com a nota que está. Significa que não compreendeu de onde saiu e onde poderia ter chegado. Significa que não tomou parte ativa no processo de construção do próprio aprendizado. Significa que os objetivos de cada atividade avaliativa não estavam bem esclarecidos. Significa que ele se vê pontuado por um avaliador externo e passivo no processo avaliativo. No CEJA, não tenho que lidar com notas como parâmetros que mensuram o aprendizado. Isto pode parecer uma liberdade, mas exige que se estabeleça metas a serem atingidas a cada aula e exige uma observação mais precisa da postura de cada estudante em sala. Uma vez que

as turmas estão em constante movimento, as anotações durante as aulas a respeito de cada estudante são de grande auxílio no momento da confecção de um relatório de conclusão. Este relatório ao final da disciplina é assinado pelo estudante. Mais uma razão para ser construído em conjunto.

Para o ensino de Filosofia proposto como experiência, uma avaliação que seja punitiva não tem espaço. Uma avaliação que cobre uma escala de conteúdos também não. A avaliação precisa seguir a linha do acontecimento e precisa da ação do estudante.

Neste tópico, busquei uma aproximação da leitura e da escrita filosóficas que são indissociáveis da experiência filosófica. A leitura é o solo sobre o qual o estudante caminha em sua experiência filosófica e a escrita é onde pode criar a sua versão de tudo o que leu. Não pude deixar de fazer uma breve menção ao processo de avaliação, porque faz parte de nossa estrutura institucional e nós podemos nos apropriar da avaliação através de várias perspectivas, porém nem todas irão auxiliar a tornar o nosso estudante autônomo e responsável por seu próprio processo de conhecimento. No capítulo seguinte, farei uma tentativa de traçar um panorama entre ensinar, comunicar e filosofar, uma vez que faço menção a estes conceitos em diversos trechos de meu texto: em que se aproximam? Onde se distanciam? Qual deles seria mais adequado ao ensino de Filosofia como experiência filosófica?

PROBLEMATIZAR O ENSINO

“A filosofia sempre se ocupou de conceitos, fazer filosofia é tentar inventar ou criar conceitos” (DELEUZE, 2013, p. 46).

3.1. SOBRE ENSINAR, COMUNICAR E FILOSOFAR

Para um ensino de Filosofia que venha a se configurar como experiência filosófica, como pode ser entendido o verbo “ensinar”? A comunicação será algo de fato importante neste ensino? E o filosofar, como entendê-lo no espaço da experiência filosófica?

Em alguns momentos pontuais na História da Filosofia, é clássico o ensino por meio de diálogos. E, se observarmos especificamente estes momentos pontuais, que não configuram o apanhado de toda a Filosofia Clássica, existe a figura de um mestre que detém o conhecimento e tece no suposto diálogo entremeado de longos monólogos com seus discípulos. Quase é possível sentir um movimento deste mestre dos “diálogos monológicos” de condução de seu discípulo a um destino que já estivesse previamente planejado. Ao discípulo, não resta outra alternativa senão balbuciar alguns monossílabos ao final do longo discurso do mestre. O diálogo como escuta atenta e comunicação de ambas as partes por vezes quase se configura como uma extensa aula explicativa do mestre ao discípulo. Tal procedimento didático é válido? Sim. Seria possível afetar para a experiência filosófica por meio deste procedimento?

Na experiência filosófica, o diálogo é de construção do aprendizado ativo de Filosofia. Estudantes partem de um ponto comum, quer seja a sensibilização, problematização ou texto filosófico proposto para a investigação. Juntos, em contato com esse material proposto, constroem seu aprendizado. Comunicar e criar são ações distintas. O criar exige empenho, tempo e atenção. O comunicar pode ser um simples replicar em tempo reduzido e desatento (DELEUZE, 2010, p. 217).

O professor Jacotot, na obra de Rancière (2002), descobre, por meio da experiência de ensinar francês a estudantes holandeses, sem ele próprio saber

o holandês, que é possível o aprendizado sem alguém que transmita o conhecimento. Até então, este professor havia entendido que a transmissão era essencial e que o estudante deixaria gradativamente o lugar daquele que não sabe e passaria a ser aquele que sabe aquilo que o professor sabe. Explicar e destacar seriam as tarefas do mestre. Ensinar e transmitir seriam sinônimos. O estudante era chamado a se apropriar do conhecimento transmitido pelo professor para, posteriormente, ocupar o lugar social que lhe pertencia (RANCIÈRE, 2002, p. 16-17). Nesta postura, a do ensino visto como transmissão, o estudante inicia como quem não sabe, e vai se apropriando do conhecimento daquilo que o mestre lhe transmite, assim aprende.

A lógica explicativa regride ao infinito. O explicador é o juiz único na situação. Um raciocínio é construído pelo mestre para explicar o raciocínio explicado por um autor em sua obra. Uma explicação oral é construída para relatar a explicação contida em um livro. A criança, que no início de sua existência aprende por meio de observações e testes, agora somente pode aprender quando alguém lhe explica. Ela passará por vários mestres que lhe ensinarão várias matérias. Os anos passam, o desenvolvimento de tecnologias tenta melhorar as explicações, mas não se pensa na possibilidade de melhorar a compreensão dos estudantes daquilo que lhes é explicado. O foco é sempre tornar a explicação mais fácil para ser compreendida (RANCIÈRE, 2002, p. 18-19). Neste contexto da explicação, o estudante se apropria daquilo que lhe é explicado. A explicação apresentada é a explicação de outra explicação.

Quem explica, acaba embrutecendo aquele para quem explica. E precisa sempre buscar formas de explicar melhor, formas mais atrativas e com métodos mais incisivos para que se possa verificar posteriormente quanto foi aprendido. Quem explica, acaba criando uma incapacidade que estrutura e fundamenta seu próprio modo de agir. A incapacidade do estudante é criada pelo próprio explicador, que duvida que ele possa entender sem o esclarecimento iluminador. O explicador não existiria, se não existissem seres incapazes de compreender por si só algo que apareça explicado em um livro, então, é necessário criar uma divisão entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem para justificar a existência do explicador (RANCIÈRE, 2002, p. 20-21). O princípio do embrutecimento pedagógico está na distância que existe entre o mestre

explicador e o estudante que, supostamente, não entende sem o mestre. Esta distância para o mestre explicador não é imaginária. É real e imensa.

No relato da experiência do professor Jacotot, os estudantes aprendem sem o mestre explicador, mas não sem o mestre. Ele os ensinou a aprenderem por si, sem comunicar algo daquilo que sabia, porque não conhecia a língua dos estudantes. Um livro estava entre duas vontades e duas inteligências como ponto de igualdade: a dos estudantes e a do mestre (RANCIÈRE, 2002, p. 24-25). Acontece o embrutecimento pedagógico, quando a inteligência dos estudantes permanece subordinada à inteligência do professor explicador. Em sua formação inicial, os estudantes de fato necessitam de um mestre que lhes force e desafie a vontade para que se dediquem a aprender. Mas, conforme se vai caminhando no aprendizado, esta figura vai desaparecendo. O problema se dá quando há uma sujeição das inteligências dos estudantes. Quando o professor ou mesmo o estudante acreditam que apenas é possível aprender se alguém explicar, reduzem a potencialidade da razão. Rancière trata o conceito de emancipação como “diferença conhecida e mantida entre duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade” (RANCIÈRE, 2002, p. 26). Pode até existir obediência da vontade do estudante à vontade do mestre, mas sua inteligência deve obediência somente a si mesma, isto é estar emancipado.

Rancière acredita na possibilidade de se ensinar o que se ignora. Por isto, nos traz a imagem do professor sábio, que mantém distância do estudante ignorante e lhe transmite aquilo que sabe, fazendo uma tradução da tradução do conhecimento. E o confronta com a imagem do professor ignorante, que não sabe o que ensina, mas confia na potência de conhecer do aluno, e assim promove a sua emancipação. Afirma a necessidade de o professor forçar o estudante a usar sua inteligência, porque aí está a sua potência. Mas para isto, afirma, ainda, que o próprio professor precisa ser emancipado, ou estará incapaz da emancipação de outrem. Precisa acreditar no poder do espírito humano (RANCIÈRE, 2002, p. 27). De fato, existem professores não emancipados? Professores que não tem uma inteligência que obedece apenas a si mesma? Existem professores que em suas falas reapresentam vozes que não são as suas?

Quando abordo o verbo ensinar, também este me remete a uma ação violenta, que na sua origem etimológica apresenta a imagem de marcar, distinguir ou assinalar alguém. Uma metáfora para auxiliar na compreensão: o gado recebe a marca provocada por um ferro em brasa com as iniciais de seu proprietário. Seria essa uma imagem condizente para a educação? Um professor que marca algo a ferro e fogo em seus estudantes? Seria condizente ao ensino de Filosofia? Um professor que marca seus estudantes com a sua compreensão de determinado autor de uma forma tão profunda, que, posteriormente, outros, ao verem aquela marca no antigo estudante, perceberão quem foi o seu mestre? Não parece condizente. E, neste ponto, a figura do mestre emancipador de Rancière nos ajuda a superar a imagem tanto do mestre explicador, que também não seria condizente à Filosofia, quanto a imagem do mestre insinador. Se existe já uma distância imensa entre aquilo que o filósofo de determinado período da História da Filosofia pensou e conseguiu transmitir para o papel, a distância é aumentada quando o professor faz a leitura do texto do filósofo e explica o que leu a um estudante, a distância se torna tripla (!): 1- Pensamento e texto; 2 – leitor e texto e 3 – explicação da leitura do texto e estudante. O que garantiria então que de fato esteja ensinando a Filosofia do autor “X”? Comunicar aquilo que se sabe de Filosofia poderia ser um método viável, porém

Ensino de filosofia não é comunicação. Pense-se em “vacúolos de não-comunicação” como resistência. Não há nada a ensinar, não há nada a comunicar/ transmitir. Filósofos/ professores de filosofia, do mesmo modo como desejam resistir a serem controlados, desejam não controlar. Ensinar não é controlar. Pense-se em um ensino de filosofia como acontecimento. Pense-se em um ensino/ acontecimento como resistência (DELEUZE, 2010, p. 217).

Deleuze escreve que ensino de Filosofia não é comunicação. Comunicamos aquilo que sabemos. Poderíamos construir uma relação entre a Filosofia do mestre comunicador de Deleuze e o mestre explicador de Rancière? Na passagem acima o autor nos escreve sobre a necessidade dos espaços de “não-comunicação.” A sala de aula pode ser este espaço. Mas, como assim? Teríamos uma sala de aula mantida em estado de mutismo verbal e corporal? Não necessariamente. Quando proponho o ensino de Filosofia como experiência, é preciso existir o espaço de não-comunicação para que o estudante experimente a Filosofia. A experiência não é comunicação. A comunicação é limitada e apenas sinaliza o que foi experimentado. Não é

possível comunicar enquanto ela ocorre, durante o seu acontecimento. E, após o ocorrido, a narrativa pode não ser fiel ao que foi experimentado. E, ainda que fosse possível relatá-la passo por passo, efeito por efeito, não seria possível que meu ouvinte repetisse e passasse pelos mesmos passos e efeitos pelos quais passei.

A filosofia não é feita para refletir sobre qualquer coisa. Ao tratar a filosofia como uma capacidade de “refletir-sobre”, parece que lhe damos muito, mas na verdade lhe retiramos tudo. Isso porque ninguém precisa da filosofia para refletir (DELEUZE, 1987, p.02).

Deleuze também nos traz a aversão do filósofo ao controle. Quando questionamos alguém ou alguma situação, quando nos espantamos e tentamos solucionar um problema é, justamente, porque não queremos ser controlados pela opinião de outrem ou porque acreditamos que as soluções em voga nem sempre são suficientes. Um ensino-controle também deveria nos provocar aversão, espanto, questionamento e tentativas de solucionar de outra forma a questão educacional. E, se assim o fizermos, será criado um espaço para o inesperado e para o acontecimento em nossas aulas.

Para que isto acontecesse, a educação precisaria extrapolar as carteiras escolares e impregnar a vivência dos estudantes: “Na perspectiva freireana, educar é impregnar de sentido cada ato da vida cotidiana” (FEITOSA, 2011, p. 107). Freire acreditava que isto seria possível por meio da alfabetização. E como? “[...] numa atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto” (FREIRE, 2018, p. 145-146). A Filosofia como experiência filosófica parte da vida e retorna à vida, a sensibilização parte daquilo que faz parte da vivência de cada estudante. Ao propor situações que afetem os estudantes para a Filosofia, o professor pode oportunizar o material intelectual de que o estudante precisa para buscar respostas (ASPIS, 2012, p. 135). Um texto de Filosofia para o estudante do ensino médio é como um signo não decifrado que desafia; é como um hieróglifo antigo ou recente, que exige empenho para se revelar; é como um labirinto do qual se sabe existir a saída, mas que esta é única para cada um que se aventura. Enfim, é possibilidade.

Há uma dimensão na aula de Filosofia que não pode ser planejada. É no não planejado, no que é acontecimento, que a experiência filosófica se dá. No ensino daquilo que sabemos onde tem início, mas não podemos calcular onde

chegará e, portanto, tem a possibilidade de nos surpreender a cada movimento (ASPIS, 2012, p. 94). Isto pode parecer bem assustador para quem gosta de manter a sala e tudo o que foi planejado em sua completa ordem de execução. Porém, se faz necessário um certo descontrole e improviso para que possamos ter contato com a criação de subversões. É preciso ter coragem para deixar-se surpreender. Como se daria esse ensino? Sempre na prática conjunta que abre espaço à provocação de acontecimentos em uma via de mão dupla: estudantes e professor inseridos no movimento do acontecimento, construindo um ensino de Filosofia que é experiência (ASPIS, 2012, p. 94).

Ensinar filosofia como experiência é uma prática. Afeta-se os alunos, causa-se choques, bons e ruins, instiga-se a eles a formularem filosoficamente seus problemas, causa-se paralisia nas ideias que eles já têm, provoca-se confusão, esfolia-se a eles, opera-se a vontade de buscar, pratica-se os instrumentos específicos da filosofia, estuda-se alguns modelos, decifra-se seus modos de funcionamento, ensaia-se versões próprias (ASPIS, 2012, p. 95).

E pensar um ensino que seja experiência e provoque a experiência é problemático, porque não se trata unicamente de falar sobre Filosofia, discutir temas de Filosofia, comunicar teorias filosóficas, mas experimentar conjuntamente (ASPIS, 2012, p. 95). O professor está inserido no processo. Se tem por meta o aprendizado que seja experiência, seu ensino também precisa ser experiência (ASPIS, 2012, p. 95).

Pensando um pouco mais sobre esta possibilidade, o que mantém a experiência em movimento são os problemas. Estes, incomodam e provocam o deslocamento do pensamento, forçam à busca de solução. Mas qualquer problema? O que é problema para alguém? Para que provoque, o problema precisa ser próximo daquele que o pensa. Problemas de outrem, ou que pareçam distantes, não tem a potencialidade de desterritorializar o pensamento. Podemos nos ver sensibilizados pelo problema de alguém, mas se não houver a conexão com nossa experiência atual, não nos debruçaremos sobre a busca de linhas de fuga daquilo que tocou nossa sensibilidade. Para “fazer com” é importante que o estudante faça parte do planejamento da experiência filosófica, que traga elementos do seu cotidiano para fazer parte da sensibilização, por exemplo. Os problemas filosóficos são sempre humanos. E o que é humano tem a potência de sensibilizar e se transformar em um motor que provoque a problematização e o movimento do pensamento (ASPIS, 2012, p. 95).

O professor que se decide pelo ensino acontecimento não se fixa em resultados porque compreende a importância do processo e vê movimento/deslocamento nos passos mínimos do estudante. O próprio fracasso do processo pode tecer novos caminhos. Os conceitos de sucesso ou fracasso precisam ser constantemente revisitados e resinificados. Será que o que temos por sucesso na educação atual se aplica à experiência filosófica? Como mensurar? Como colocar em gráficos e apresentar os resultados? Como escrevi acima, quando tratava da avaliação no contexto da experiência filosófica, é necessário que o estudante seja parte do próprio processo avaliativo, e perceba que está aprendendo, perceba seus próprios movimentos em direção ao aprendizado de Filosofia: “É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo” (FREIRE, 1996, p. 34).

O ensino de Filosofia é construção com sujeitos sempre diversos. Não é trabalho de um mestre solitário, e sim um trabalho realizado em conjunto: estudantes e professor. Assim como o mestre Jacotot não foi dispensável no processo, no ensino experiência existe a interação professor e estudantes. Exercitar a capacidade de ler o mundo, interpretar de acordo com as vivências, poder criar hipóteses que ampliem a compreensão da razão dos fatos, poder desvendar o que está por trás das movimentações sociais em suas expressões é exercício de liberdade, é exercício da emancipação intelectual que apenas está submissa à própria inteligência.

Se compreendo o ensino de Filosofia como experiência - e experiência de espanto, questionamento e tentativa de resposta para o momento presente - nosso agir em sala de aula deve caminhar, conseqüentemente, junto a este entendimento, do contrário teremos uma linguagem na teoria e outra linguagem na prática. E o ideal seria que essas atitudes caminhassem juntas. A aposta que faço na experiência filosófica precisa estar claramente em meus planejamentos e declarada para meus estudantes, pois a sua busca se dá em um exercício conjunto contínuo (CERLETTI, 2009, p.09). Se este exercício é realizado conjuntamente; sempre implicará em uma intervenção filosófica seja através de textos filosóficos e não filosóficos, seja através de temas atuais ou passados; mas em toda situação fazendo perpassar o modo de pensar filosófico. O primeiro

passo para a experiência é a tentativa de afetar os estudantes por meio da sensibilização.

Vale destacar que nem sempre essa sensibilização gerará alegria e conforto nos estudantes. Pode ser que um problema filosófico levantado gere ao contrário: tristeza e incômodo.

O meu envolvimento com a prática educativa, sabidamente política, moral, gnosiológica, jamais deixou de ser feito com alegria, o que não significa dizer que tenha invariavelmente podido criá-la nos educandos (FREIRE, 1996, p. 37).

Ensinar Filosofia de forma neutra é utopia. O professor sempre parte do seu conhecimento, do seu gosto, de sua opção filosófica e de sua capacidade. “Do nada; nada vem” foi um argumento bastante explorado pelo filósofo cristão Tomás de Aquino nas suas provas da existência de Deus. Para ele parecia óbvio que tudo o que existe não poderia ter vindo do nada, do caos, e levou sua argumentação para defender a ideia do criacionismo. Vou fazer uma apropriação criativa deste argumento para pensar o ensino de Filosofia. A Filosofia do professor não vem do nada, mas é construída a partir das vivências ao longo do percurso formativo pessoal e está em constante construção durante a formação permanente. Reconhecer as próprias raízes filosóficas e estar disposto a questioná-las para fortalecê-las ou para superá-las faz parte da experiência filosófica do professor. Quando exercita a experiência do pensar em sala de aula com seus estudantes, não se trata então de um momento especial para que a experiência aconteça. Ela sempre está se atualizando:

O ensino de filosofia não está sendo pensado aqui como uma obrigação do filósofo-professor de filosofar diante dos alunos em horários pré-determinados. Em horários pré-determinados ele irá se encontrar com os alunos para uma aula que deseja poder fazer como acontecimento. Ele leva algo para propor, mas tudo o mais, tudo o que vai acontecer é imponderável, pois depende da ação dos alunos, não se pode controlar, estão vivos, eles terão de fazer (ASPIS, 2012, p. 129).

Se quero experiência em sala traduzida no espanto com a realidade e questionamento, esse questionamento precisa de intencionalidade, de vontade de saber. O estudante precisa ser afetado para que adentre na experiência filosófica com a intenção de saber, com a intenção de questionar, descobrir e conhecer. Sua vontade também precisa ser afetada para esta disposição. Se assim for, será vivo e impermanente. Impermanente no sentido de estar em

constante movimento de busca. Não se contentará com as primeiras respostas; mas alimentará a inquietação do pensamento. E isto resulta como consequência da vivência da experiência filosófica em sala: a expectativa é que o estudante possa, posteriormente, intervir em sua realidade de forma inovadora com a plenitude de sua personalidade. Porém, o desejo de saber, a inquietude pelo saber podem ser ensinados? Parto do pressuposto que não. Daí a autonomia e a criação como características da experiência filosófica. O desejo precisa surgir do estudante e a inquietude também. Desejo e inquietude podemos observar em estudantes que atingem a autonomia intelectual. Mas, para que tal processo seja disparado é importante sensibilizá-lo, daí o papel fundamental do professor.

O perguntar-se remete ao passado e ao presente. A questão que surge no aqui e agora na geografia da sala de aula, de certa forma, já foi feita e respondida em outras geografias. A sala de aula; local da experiência filosófica, local do questionamento, pode se revelar como *locus* de formulação de respostas pessoais sobre o presente, apropriar-se de respostas já elaboradas pelos filósofos e dar um novo sentido a elas. Isso é possível porque parte da atitude da dúvida; do olhar atento, do compartilhamento de argumentos e da criação.

Cerletti faz uma observação importante a respeito dos sujeitos do processo do ensino de Filosofia: “O sujeito desse processo é tanto o que aprende como o que ensina; mas; sobretudo; é o vínculo entre ambos” (CERLETTI, 2009, p. 37). O processo de ensino de Filosofia baseado no vínculo estabelecido entre o estudante e o professor envolvidos na experiência filosófica se inicia na tentativa de o professor afetar o estudante para a experiência. Porém, este vínculo tende a se reduzir ao longo do processo uma vez que o objetivo é o estudante autônomo e não dependente do professor com o qual estabeleceu o vínculo inicial.

Por outro lado, tal vínculo tende a se fortalecer entre os próprios estudantes partícipes da experiência filosófica, ampliando a experiência do indivíduo para o coletivo da sala de aula: um sujeito que não é apenas indivíduo, mas também coletivo. No processo da experiência, o sujeito estudante com sua individualidade toma contato com os sujeitos históricos da Filosofia, toma contato com seus colegas que também estão a caminho de se tornarem sujeitos de seu aprendizado. E assim, o indivíduo dá espaço a um sujeito coletivo em busca da

experiência filosófica. Um pensar que não é solitário e sim, antes, compartilhado como diálogo nos grupos de estudo ou no conjunto da turma em sala de aula e depois ressignificado pelo indivíduo, que tenta redigir sua experiência pessoal com os argumentos que foram criados no coletivo. Logo, em contextos de monólogos ou diálogos sem qualidade esse aprendizado ativo da Filosofia não pode se dar.

Um ensino experiência, além da postura de emancipação intelectual, levará a um possível protagonismo dos estudantes: “[...] a tensão entre educar para exercer a soberania – forjar sujeitos livres...” (CERLETTI, 2009, p. 68). Um exemplo da diferença que muitas vezes permeia nossos ideais da cultura escolar com a prática desses mesmos ideais se dá quando: incentivamos a formação do estudante protagonista até o momento que o líder de sala é convidado a participar de nossas reuniões de conselho de classe para auxiliar na busca de soluções de trabalho junto a estudantes que são considerados pontos de atenção pelo corpo docente (CERLETTI, 2009, p. 68). Se existem temas que abordamos no ambiente do conselho de classe bimestral que não podem ser ouvidos pelo líder de sala, não estaria o problema no fato de tratarmos assuntos não pertinentes à situação de conselho de classe durante o conselho de classe? Parece fazer parte do ideário da cultura escolar a defesa da obediência silenciosa e a exigência de atitudes que demandam protagonismo dos estudantes. No discurso, existe a defesa do aprendizado crítico, contanto que o estudante não critique a cultura escolar. A escola acaba formando o indivíduo acrítico e obediente a contragosto uma vez que não pode questionar para entender as razões que motivam as regras escolares, por exemplo.

Uma vez realizada a experiência com a leitura de textos filosóficos, passamos à experiência da elaboração. E como? Partindo do nada? Aspís escreve: “Uma filosofia se cria a partir de filosofias já criadas. Fazemos filosofia em relação com conceitos filosóficos antes criados, com caminhos de filosofar já trilhados” (ASPIS, 2009, p. 106). A experiência filosófica desembocará em um exercício de criação filosófica. Porém, essa criação não parte do nada. Pode ter como ponto de partida os textos filosóficos. A criação do novo pode partir de um conceito já pensado por outrem em outro contexto histórico. A construção do pensamento não tem início partindo do ponto zero e, todavia, não pode se limitar à leitura do que já foi pensado, porque assim não haveria criação (ASPIS, 2009,

p. 106). Tentar escapar do que já foi pensado, do que já foi questionado e problematizado anteriormente na história da Filosofia seria fugir do próprio movimento do pensamento filosófico. A experiência filosófica passa pela geografia da filosofia porque passa pela experiência da leitura de textos filosóficos, e por diversas tentativas de redigir as próprias experiências que foram afetadas por essas leituras. A leitura aparece, então, como primeiro passo rumo a essa experiência, que depois, se encaminha para a redação dos próprios textos: nesse momento os problemas que instigaram os estudantes serão elaborados (ASPIS, 2009, p. 107). Estudantes criando Filosofia em sala de aula. Lendo, dialogando com os textos e com seus pares, depois, no processo de escrita dialogando consigo mesmos e com os colegas, futuros leitores de seus textos, assim o processo criativo vai se movimentando.

3.2. INTERVENÇÃO FILOSÓFICA

Na escola onde a proposta que detalharei foi pensada, existe um projeto transdisciplinar mencionado no PPP de nome “Felicidade não tem cor”, o foco do projeto é trabalhar a diversidade dos valores culturais, todas as disciplinas conjuntamente (PPP, CEJA, p. 110). Pensar e construir o enfrentamento ao racismo na escola são necessidades que urgem. Logo, possibilitam a criação:

É preciso que haja uma necessidade, tanto em filosofia quanto nas outras áreas, do contrário não há nada. Um criador não é um ser que trabalha pelo prazer. Um criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade (DELEUZE, 1987, p. 03).

A existência do Projeto é justificada pelo que está marcado historicamente em nossa sociedade, a saber: a submissão e exclusão de afrodescendentes em diversos setores da sociedade. O que instiga o projeto é buscar uma postura de mudança dessa condição, que já nos constrange há mais de 500 anos e, conseqüentemente, adentra a escola. Visa-se, portanto, refletir acerca das possibilidades da afirmação do negro, enquanto produtor de cultura e conhecimento, sendo a escola espaço de conhecimento e valorização da cultura e tradições negras. Esta cultura racista é invisível, e questionar sua existência pode levar à percepção, por parte da comunidade escolar, de ações cotidianas que fomentam este mesmo racismo. Considerando que a diversidade acompanha cada ser humano logo ao nascer, por meio deste projeto, a escola

investe na criação de condições para que seus estudantes do Ensino Fundamental e Médio possam reconhecê-la e respeitá-la (PPP, CEJA, p. 111).

O projeto “Felicidade não tem cor” objetiva, assim, conscientizar os estudantes, por meio de uma ação transdisciplinar, que envolva as disciplinas de todas as áreas, em um esforço conjunto de valorização da diversidade cultural e de enfrentamento das atitudes de discriminação e desrespeito para com os afrodescendentes historicamente construídas. Objetiva despertar os estudantes e a sociedade para este cotidiano envolto em atitudes racistas no qual estamos inseridos (PPP, CEJA, p. 112).

Nos objetivos específicos do projeto, encontramos: o reconhecimento da importância e contribuição da cultura africana (Lei 11. 645/ 2008)¹⁷; a valorização da cultura negra e dos afrodescendentes na escola e na sociedade; a valorização da identidade da criança negra; o redescobrimto da cultura negra, que foi embranquecida pelo tempo; a desmistificação do preconceito relativo aos costumes religiosos africanos; a realização de discussões e rodas de conversa sobre o preconceito e a reflexão sobre o legado da cultura negra em nossa música, alimentação, usos e costumes em geral (PPP, CEJA, p. 113).

O projeto prevê o desenvolvimento de diversas ações, tais como: biografias de personalidades negras nos diversos campos de produção científica e cultural; leitura e produção de textos de diferentes gêneros sobre o preconceito racial e leitura de imagens das realidades vivenciadas por negros. E a culminância do projeto se dará com exposição dos produtos das atividades realizadas em sala no dia 20/11 de cada ano, em uma “Noite cultural” em celebração da Consciência Negra, que procurará envolver toda a comunidade escolar (PPP, CEJA, p. 114).

¹⁷ O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 1996).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) visa à problematização para solução de situações existentes no contexto social tais como: o racismo, o preconceito e a discriminação social. Faz-se necessário apontar aos estudantes, desde os primeiros anos da educação básica, o quanto atitudes que fomentam essas situações são prejudiciais para todos, socialmente. O povo brasileiro é multirracial e pluri-étnico (SECAD, 2005, p. 186) logo, sustentar visões que não favoreçam o reconhecimento e valorização da diversidade não tem sentido; por isso, o racismo, o preconceito e a discriminação social precisam ser combatidos no ambiente escolar (SECAD, 2005, p.186).

Deleuze ajuda a compreender um pouco da perversidade presente nos desdobramentos da não aceitação da diversidade:

Do ponto de vista do racismo, não existe exterior, não existem as pessoas de fora. Só existem pessoas que deveriam ser como nós, e cujo crime é não o serem. A cisão não passa mais entre um dentro e um fora, mas no interior das cadeias significantes simultâneas e das escolhas subjetivas sucessivas. O racismo jamais detecta as partículas do outro, ele propaga as ondas do mesmo até à extinção daquilo que não se deixa identificar (ou que só se deixa identificar a partir de tal ou qual desvio). Sua crueldade só se iguala a sua incompetência ou a sua ingenuidade (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 50).

Na história brasileira, os negros têm sido discriminados e isto manifestou-se na forma da escravidão e de outras tantas injustiças sociais, entre elas a do acesso tardio à educação básica. Trata-se de uma quase total exclusão e da negação do diferente, da sua marginalização, como bem aponta a citação acima. Só mais recentemente, por meio de políticas afirmativas nas universidades, o seu acesso à educação superior foi ampliado. No currículo escolar, a história de desvalorização precisa ser contemplada para que os estudantes estejam aptos a identificar ações de desmerecimento e preconceito racial e denunciá-las, enfrentá-las, reconhecendo a igualdade que torna a todos cidadãos (SECAD, 2005, p.187).

Na educação escolar, um aspecto marcante, embora não suficiente, se define pela Lei n. 10.639/2003, que teve por finalidade alterar a Lei de Diretrizes e bases da educação Nacional (LDB n. 9394/1996), tornando obrigatório o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana em todo o sistema nacional de ensino, abrangendo, conseqüentemente, tanto as redes públicas, sob a responsabilidade dos diferentes entes da federação (municípios, estados, nação), quanto a rede privada, em todos os níveis e modalidades de ensino de sua atuação em decorrência dessa alteração, a resolução 01/2004 do Conselho Nacional de educação/Conselho Pleno/DF, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afro -brasileira e africana e

estabelece, em seu art. 1º, que tais diretrizes devem ser “[...] observadas pelas instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores” (SECAD, 2005, p. 04).

Existe uma obrigatoriedade legal nas Diretrizes Curriculares Nacionais¹⁸ de que sejam trabalhadas a história e cultura afro-brasileira, uma vez que tal história e cultura fazem parte de nossa constituição histórica e cultural, enquanto país.

No primeiro capítulo, tratei da temática dessa proposta também na BNCC, na qual está indicada a necessidade de que os estudantes reconheçam sua própria identidade e a identidade de quem os cerca (BRASIL, 2018, p. 548). No reconhecimento e enfrentamento de atitudes racistas, o reconhecimento e aceitação de si e do outro são atitudes essenciais. A experiência filosófica pode auxiliar a promover o reconhecimento do diverso, do diferente, do outro.

Durante o ano de 2004, a Coordenação Geral de Diversidade e Inclusão Educacional (CGDIE), por meio de fóruns estaduais articulados com representantes dos movimentos sociais negros e também com as Instituições de Ensino Superior que desenvolvem pesquisas acerca da questão do racial, abriu a discussão da implementação da Lei 10.639, que foi sancionada em 09 de janeiro de 2002, pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva: “Essa lei torna obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileiras [...]” (SECAD, 2005, p. 07). Daí a escolha de um pensador negro para os meus planos de intervenção. Existe uma legislação a ser implementada nos estabelecimentos de ensino médio a nível estadual: Lei 10.639/ 2002, e existe a referência à questão racial no PPP da escola onde atuo.

Como a Filosofia pode contribuir para esta implementação? “[...] contemplando o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, valorizando a participação do povo negro nas áreas social [...]” (SECAD, 2005, p. 07). Para trazer a história do negro, valorizar sua cultura e identificar suas

¹⁸ Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 1996).

marcas em nossa sociedade, nada mais apropriado do que trazer um representante negro para a sala de aula de Filosofia.

Assim, apoiado no PPP, o planejamento anual precisa contemplar algumas questões para adentrar no projeto da escola, tendo em vista o reconhecimento e enfrentamento do racismo. Da reflexão acerca das relações raciais respeitadas, surge a atitude de tratar a todos com igualdade, sem fazer distinções. Atitudes de diferenciação ou de inferiorização de estudantes, baseadas em sua cor de pele, não podem ser silenciadas no âmbito da cultura escolar. E, para não silenciar, é preciso o constante pensar e dialogar a respeito.

A construção de um material didático que quebre os padrões já estabelecidos de repetição de autores e intérpretes que não representam os afrodescendentes também faz parte da luta contra o racismo dentro do ambiente escolar.

O conflito e a discriminação raciais na escola não se restringem às relações interpessoais. Os diversos materiais didático-pedagógicos – livros, revistas, jornais entre outros – utilizados em sala de aula, que, em geral apresentam apenas pessoas brancas com e como referência positiva, também são ingredientes caros ao processo discriminatório no cotidiano escolar. Quase sem exceção os negros aparecem nesses materiais apenas para ilustrar o período escravista do Brasil-Colônia ou, então, para ilustrar situações de subserviência ou desprestígio social (SECAD, 2005, p. 13).

Abordar, nas aulas de Filosofia, um autor negro com uma história de vida que passa pela luta contra o racismo socialmente instituído já é uma forma de afetar esses estudantes para problematizarem a questão do racismo em nossa sociedade. Espera-se que, afetados, possam problematizar, questionar e encontrar respostas efetivas de enfrentamento das atitudes racistas ainda encontradas na escola e na sociedade.

Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujaram a branquitude das orações... A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia (FREIRE, 1996, p. 20).

Como discutir o racismo em sala de aula? Como problematizar as questões que circundam a cultura afro-brasileira nas aulas? A articulação entre as diversas disciplinas em direção a esta obrigação legal é de suma importância.

Agora, passo a discorrer sobre minha proposta, que surge no intuito de fazer com que a Filosofia ocupe espaço no projeto “Felicidade não tem cor” da

escola. Temática e trechos escolhidos da obra de Frantz Fanon¹⁹ estarão unidos à prática da metodologia de Silvio Gallo, com a turma organizada em grupos, que irá se movimentar a cada passo da metodologia citada (sensibilização, problematização, investigação e criação). Tal organização foi retirada do modelo didático de “rotação por estações”, com estudantes organizados em grupos, como apresentado por Horn e Staker (2015). Faço uma apropriação criativa desta metodologia, retiro apenas a sua dinâmica do movimento, não será aplicada tal qual descrita pelo autor, procuro fazer a junção da dinâmica aos passos apresentados por Gallo em sua metodologia. Cada estação deixará à disposição dos estudantes materiais relacionados à temática da aula do dia: A 1ª estação será a da sensibilização, a 2ª será a estação da problematização, a 3ª da investigação, e a última da criação e/ ou conceituação.

Para integrar a proposta de intervenção filosófica que apresentarei posteriormente, faço a escolha da competência específica 1 da BNCC e da primeira habilidade referente a esta competência²⁰ (EM13CHS105), qual seja: a percepção do estudante da construção cultural que o circunda, juntamente com a habilidade de construção de levantamento de hipóteses de forma crítica

¹⁹ “Frantz Fanon (1925-1961), foi ao mesmo tempo psiquiatra, ensaísta e militante político ao lado da Frente de Libertação Nacional da Argélia (FLN), com a qual compartilhava a causa independentista. Martinicano, faz parte do grupo de intelectuais negros cuja importância a França tem dificuldade em reconhecer, embora tratem de uma história comum a todos. Anticolonialista radical, de escrita altamente literária e retórica, contribuiu para aclarar não só a história, mas também reflexões e debates contemporâneos” (MATHIEU, 2019, p. 13).

²⁰ “Competência Específica 1 Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles. Nesta competência específica, pretende-se ampliar as capacidades dos estudantes de elaborar hipóteses e compor argumentos com base na sistematização de dados (de natureza quantitativa e qualitativa); compreender e utilizar determinados procedimentos metodológicos para discutir circunstâncias históricas favoráveis à emergência de matrizes conceituais (modernidade, Ocidente/Oriente, civilização/ barbárie, nomadismo/sedentarismo, tipologias evolutivas, oposições dicotômicas etc.); e operacionalizar conceitos como temporalidade, memória, identidade, sociedade, territorialidade, espacialidade etc. e diferentes linguagens e narrativas que expressem conhecimentos, crenças, valores e práticas que permitem acessar informações, resolver problemas e, especialmente, favorecer o protagonismo necessário tanto em nível individual como coletivo. A avaliação dos processos de longa e curta duração, das razões que justificam diversas formas de rupturas, dos mecanismos de conservação ou transformação e das mudanças de paradigmas, como as decorrentes dos impactos tecnológicos, oferece material e suporte para uma prática reflexiva e ética. (Brasil, 2018, p. 559). (EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar as tipologias evolutivas (como populações nômades e sedentárias, entre outras) e as oposições dicotômicas (cidade/ campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/sensibilidade, material/virtual etc.), explicitando as ambiguidades e a complexidade dos conceitos e dos sujeitos envolvidos em diferentes circunstâncias e processos” (BRASIL, 2018, p. 560).

perante essa cultura. A razão de tal escolha está fundamentada na possibilidade que esta competência apresenta, uma vez que possibilita analisar crítica, argumentativa e problematicamente a questão do processo de construção social do racismo. Já a primeira habilidade, referente a esta competência, permite explorar a dicotomia proposta pela mentalidade colonial: civilização X barbárie, que, por sua vez, fundamenta as primeiras expressões de racismo que encontramos na história das civilizações, na qual povos se consideram superiores e autorizados a explorar outros povos, que são vistos como inferiores e exploráveis.

Tais questões nos levam à experiência filosófica, que pós-sensibilização para o tema do racismo, passa, justamente, a questionar e problematizar suas manifestações, para depois tentar criar soluções de enfrentamento por meio das respostas. Como alerta Freire, não existe justificativa para a existência do racismo na sociedade, e seu enfrentamento precisa ser tomado como um dever e uma prática educacional:

O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (FREIRE, 1996, p. 32).

Por que a escolha de uma metodologia ativa de rotação por estações para abordar esta temática? Porque o ensino de Filosofia como experiência filosófica, como vimos, é movimento e a estrutura desta metodologia vem ao encontro desta definição. A estrutura será de uma primeira estação para a sensibilização, composta por materiais trazidos pelos estudantes conforme escolha pessoal para a abordagem inicial da temática sobre o enfrentamento do racismo. Na segunda estação, ocorrerá a problematização, durante a qual, após o contato com o material de sensibilização, os estudantes levantarão as questões que auxiliarão a pensar a existência do racismo na sociedade. Na 3ª estação, da investigação, explorará um texto filosófico, pois a experiência filosófica, estando inserida no aqui e agora do acontecimento que é a aula, não está descolada da tradição filosófica. Por fim, a última estação estará destinada à criação textual,

compreendida como deslocamento do sentido inicial. Os grupos farão o compartilhamento daquilo que pensaram nas estações anteriores e produzirão parágrafos curtos em resposta às questões que os impulsionarão no processo de escrita, na tentativa de expressar de uma forma mais duradoura sua experiência filosófica, lembrando que: “A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura” (RANCIÈRE, 2002, p. 02). Sobretudo, não compreendo a estrutura da proposta didática como hermeticamente fechada, pois, já na estação da sensibilização, poderá haver criação.

A proposta parte da experiência, quer propor a experiência e retorna à experiência, no intuito de possibilitar o que chamamos de experiência filosófica: “Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido” (Rancière, 2002, p 02). Isto é o que se pretende nas propostas de intervenção que seguem: a primeira, abordando os depoimentos de Fanon sobre suas sensações decorrentes do fato de ser apontado como homem negro em diversas situações do cotidiano; a segunda, com um texto voltado para o racismo e seus desdobramentos na construção cultural.

As estações de sensibilização da 1ª e da 2ª propostas que compõem as primeiras estações das duas propostas de aulas terão como conteúdo inicial impressões de pesquisas ou relatos dos estudantes que exemplifiquem a existência do racismo na sociedade. Tal material será solicitado com antecedência à aula. Para a 1ª proposta, exemplos de uma possível cultura racista e, para a 2ª, proposta exemplos de violência contra os negros. Os textos de Frantz Fanon que compõem as duas propostas se complementam. Algo que preciso destacar sobre como se imagina a aplicação das propostas de aula: os estudantes estarão divididos em 4 grupos, cada grupo iniciará o percurso em uma das 4 estações e se movimentará em sentido horário, a cada 15 minutos da atividade, que tem a duração em torno de 1 hora, essa estrutura permitirá que cada grupo tenha uma sensibilização diferenciada.

As estações da problematização da 1ª e da 2ª propostas serão um espaço para questionamento dos estudantes. O grupo discutirá quais questões podem ser pensadas para a temática do racismo, esse momento é caracterizado pela socialização das questões elaboradas.

As estações da investigação se darão por meio da leitura de textos de Frantz Fanon, retirados do livro *Pele Negra Máscaras Brancas*, que é uma referência tanto para a elaboração das aulas, quanto para os textos que os estudantes farão a leitura durante as duas propostas de intervenção.

Os estudantes estarão organizados em 4 grupos, o material proposto estará espalhado nas instalações das estações pela sala. Todos os grupos terão acesso a todo o material proposto para a atividade e serão afetados para se perguntarem: “Como?”, “Quem?”, “Quando?”, “Em quais casos?”, “Sob quais condições?”. Minha inspiração para tais questões está sintetizada nas palavras de Deleuze: “Diante das impossibilidades, criar saídas; por meio de problemas, criar conceitos, já que todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 27).

Tendo isto em mente, minha proposição de intervenção filosófica foi pensada no sentido de manter os estudantes atuantes no processo da experiência filosófica. Como já indiquei na introdução, minha proposta surgiu da observação das lacunas encontradas no PPP, minha questão foi: como a experiência filosófica pode intervir na redução dessas lacunas, ou seja, como pode colaborar para o aprendizado de uma cultura escolar antirracista, da leitura, da escrita e da autonomia? E, ao mesmo tempo, como pode contribuir com o projeto transdisciplinar que existe há vários anos na escola? Em síntese, a proposta procura engendrar espaços nos quais os estudantes sejam responsáveis por seu próprio processo de aprendizagem: trabalhar em equipes ou individualmente; realizar pesquisas; construir a experiência filosófica por si mesmos a partir da leitura, experimentação e escrita filosóficas; partindo sempre do espanto e do questionamento e tentando responder a alguma indagação comum ou individual que tenha sido planejada ou que surja naturalmente no decorrer das aulas.

A produção textual dos estudantes indica e sinaliza a experiência filosófica vivenciada por eles. Mas é importante frisar que, por ser viva, ela não se deixa capturar tão facilmente. Com os resultados em mãos e o retorno à turma, o debate conjunto é de suma importância para que a experiência se torne memória.

A função das estações é, espera-se, provocar a experiência filosófica por meio da atuação conjunta dos estudantes em torno dos passos metodológicos

da atividade, traçando uma rota de fuga da organização cotidiana da sala de aula.

Na movimentação dos estudantes pelas estações, quando o último grupo passar pela última estação, imagino, toda a sala formará um único grupo de criação, no qual o que foi discutido nas estações anteriores e, na sequência, transformado em pequenos parágrafos, será organizado em forma de poster construído com materiais disponíveis na escola.

A ideia inicial era que o material produzido fosse exposto à comunidade escolar, na ocasião da celebração do dia da Consciência Negra. O momento de criação dos estudantes poderia, assim, ser compartilhado com toda a comunidade em um evento da Escola, e a Filosofia ofereceria a sua contribuição à proposta contida no PPP: uma atividade de criação.

Na proposta, todas as aulas seguirão dinâmica similar. O material utilizado em cada proposta estará discriminado nos planos de aula. Em síntese: nas primeiras duas estações, os grupos terão contato com o material proposto e discutirão o conteúdo entre si; na 4ª estação, serão convidados a redigir sobre as percepções das estações anteriores, e aqui se dará sua subversão daquilo que experimentaram em todas as estações. A realidade estará ali, a Geografia da Filosofia também, a problematização em grupos e, por fim, o registro da criação. Segue abaixo os recortes de textos que integrarão a proposta de intervenção e o tempo estimado para sua execução.

Aula 1 Filosofia Africana com Frantz Fanon

1ª Aula

Filosofia Africana com Frantz Fanon (Trecho da obra *Pele Negra Máscaras Brancas – Experiência vivida pelo homem negro*)

Frantz Fanon é conhecido como revolucionário, nasceu na Ilha da Martinica em 1925, juntou-se as forças de resistência africanas na Segunda Guerra Mundial. Coursou Psiquiatria e Filosofia na França. Por ter se tornado membro da Frente de Libertação Nacional da Argélia, tornou-se um dos cidadãos procurados pela polícia na França. Toda a sua vida foi um exemplo de resistência em busca da transformação das vidas de condenados. Morreu de pneumonia em 1961, nos Estados Unidos enquanto tratava uma leucemia. O recorte abaixo é um fragmento do capítulo 5 da obra *Pele Negra Máscaras*

Branças em que, a partir de sua experiência com o outro, o branco, o autor descobre-se enquanto negro (FANON, 2008, p.11-12).

A Experiência Vivida do Negro

Cheguei ao mundo pretendendo descobrir um sentido nas coisas, minha alma cheia do desejo de estar na origem do mundo, e eis que me descubro um objeto em meio a outros objetos. [...] Na América, os pretos são mantidos à parte. Na América do Sul, chicoteiam nas ruas e metralham os grevistas pretos. Na África Ocidental, o preto é um animal. E aqui, bem perto de mim, ao meu lado, este colega de faculdade, originário da Argélia, que me diz: “Enquanto pretenderem que o árabe é um homem como nós, nenhuma solução será viável”

– Veja meu caro, eu não tenho preconceito de cor... Ora esse, entre monsieur, em nossa casa o preconceito de cor não existe!... Perfeitamente, o preto é um homem como nós... Não é por ser negro que é menos inteligente do que nós... Tive um colega senegalês no regimento que era muito refinado...

Onde me situar? Ou melhor, onde me meter? Martinicano, originário de “nossas” velhas colônias.

Onde me esconder?

Olhe o preto!...Mamãe, um preto!... Cale a boca, menino, ele vai se aborrecer! Não ligue, monsieur, ele não sabe que o senhor é tão civilizado quanto nós...

Meu corpo era devolvido desancado, desconjuntado, demolido, todo enlutado, naquele dia branco de inverno. O preto é animal, preto é ruim, o preto é malvado, o preto é feio; olhe, um preto! Faz frio, o preto treme, o preto treme porque sente frio, o menino treme porque tem medo do preto, o preto treme de frio, um frio que morde os ossos, o menino bonito treme porque pensa que o preto treme de raiva, o menino branco se joga nos braços da mãe: mamãe, o preto vai me comer! Nas proximidades do branco, no alto os céus se desmantelam, debaixo dos meus pés a terra se arrebenta, sob um cântico branco, branco. Toda essa brancura que me calcina... Sento-me perto da fogueira e encontro minha libré. Não a tinha percebido antes. Ela é realmente feia. Mas atenção, pois quem saberá me dizer o que é a beleza?! Onde me

meter de agora em diante? Sentia subir de todas as partes dispersas do meu ser um fluxo facilmente identificável. Eu estava ficando com raiva. O fogo há muito tempo estava morto, mas eis que novamente o preto tremia. – Olhe, ele é bonito, esse preto... – O preto bonito tá cagando pra você, madame! A vergonha ornamentou o rosto da madame. Enfim eu ficava livre de minhas ruminações. No mesmo momento compreendi duas coisas: identificava meus inimigos e provocava escândalo. Completamente satisfeito, íamos, enfim, poder nos divertir. O campo de batalha tendo sido como delimitado, entrei na luta. Como assim? No momento em que eu esquecia, perdoava e desejava apenas amor, devolviam-me, como uma bofetada em pleno rosto, minha mensagem! O mundo branco, o único honesto, rejeitava minha participação. De um homem exige-se uma conduta de homem; de mim, uma conduta de homem negro – ou pelo menos uma conduta de preto. Eu acenava para o mundo e o mundo amputava meu entusiasmo. Exigiam que eu me confinasse, que encolhesse. Mas eles iam ver! Eu já os tinha prevenido... A escravidão? Não se falava mais disso, era uma lembrança ruim. A pretensa inferioridade? Uma pilhéria da qual era melhor rir. Eu acreditava esquecer tudo, com a condição de que o mundo não me escondesse mais suas entranhas. Tinha de testar meus incisivos. Eu os sentia robustos. E depois... Como assim? Quando então eu tinha todos os motivos para odiar, detestar, rejeitavam-me? Quando então devia ser adulado, solicitado, recusavam qualquer reconhecimento? Desde que era impossível livrar-me de um complexo inato, decidi me afirmar como negro. Uma vez que o outro hesitava em me reconhecer, só havia uma solução: fazer-me conhecer (FANON, 2008, p. 103-108).

Duração: 01 aula (3h)

Segue abaixo o recorte de texto que integra a proposta de intervenção e o tempo estimado para sua execução.

Aula 2 Filosofia Africana com Frantz Fanon

2ª Aula
Filosofia Africana com Frantz Fanon (Trecho de uma intervenção do autor em um Congresso de autores negros)

O texto a seguir é um recorte do escrito de intervenção de Frantz Fanon no Primeiro Congresso dos Escritores e Artistas Negros em Paris, em setembro de 1956.

O problema que abordaremos neste capítulo é o seguinte: o negro antilhano será tanto mais branco, isto é, se aproximará mais do homem verdadeiro, na medida em que adotar a língua francesa. Não ignoramos que esta é uma das atitudes do homem diante do Ser. Um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito (FANON 2008, p. 34).

O racismo, vimo-lo, não é mais do que um elemento de um conjunto mais vasto: a opressão sistematizada de um povo. Como se comporta um povo que oprime? Aqui, encontram-se constantes. Assiste-se à destruição dos valores culturais, das modalidades de existência. A linguagem, o vestuário, as técnicas são desvalorizados. Como dar conta desta constante? Os psicólogos que têm tendência para tudo explicar por movimentos da alma pretendem encontrar este comportamento ao nível dos contatos entre particulares: crítica de um chapéu original, de uma maneira de falar, de andar... Semelhantes tentativas ignoram voluntariamente o caráter incomparável da situação colonial. Na realidade, as nações que empreendem uma guerra colonial não se preocupam com o confronto das culturas. A guerra é um negócio comercial gigantesco e toda a perspectiva deve ter isto em conta. A primeira necessidade é a sujeição, no sentido mais rigoroso, da população autóctone. Para isso, é preciso destruir os seus sistemas de referência. A expropriação, o despojamento, o assassinato objetivo, desdobram-se numa pilhagem dos esquemas culturais ou, pelo menos, condicionam essa pilhagem. O panorama social é desestruturado, os valores ridicularizados, esmagados, esvaziados. Desmoronadas, as linhas de força já não ordenam. Frente a elas, um novo conjunto, imposto, não proposto, mas afirmado, com todo o seu peso de canhões e de sabres [...] O racismo avoluma e desfigura o rosto da cultura que o pratica. A literatura, as artes plásticas, as canções para costureirinhas, os provérbios, os hábitos, os patterns [padrões], quer se proponham fazer-lhe o

processo ou banalizá-lo, restituem o racismo. O mesmo é dizer que um grupo social, um país, uma civilização, não podem ser racistas inconscientemente. Dizemo-lo mais uma vez: o racismo não é uma descoberta acidental. Não é um elemento escondido, dissimulado. Não se exigem esforços sobre-humanos para o pôr em evidência. O racismo entra pelos olhos adentro precisamente porque se insere num conjunto caracterizado: o da exploração desavergonhada de um grupo de homens por outro que chegou a um estágio de desenvolvimento técnico superior. É por isso que, na maioria das vezes, a opressão militar e econômica precede, possibilita e legitima o racismo. O hábito de considerar o racismo como uma disposição do espírito, como uma tara psicológica, deve ser abandonado (FANON, 1980, p. 37 - 42).

Duração: 01 aula (3h)

Aula 3 Feedback

3ª aula

Memória didática

A temática será relembrada e uma tempestade de ideias será provocada no sentido de observar o que os estudantes assimilaram a experiência proposta. Feedback com as turmas acerca de suas produções e possíveis dificuldades com os textos propostos.

Duração: 01 aula (3h)

Intervenção no formato de plano de aula

1ª Aula: Filosofia Africana com Frantz Fanon (Trecho da obra *Pele Negra Máscaras Brancas – Experiência vivida pelo homem negro*)

Objetivo: Experiência filosófica

Metodologia: Estação 1: Sensibilização: estação montada por elementos recolhidos pelos próprios estudantes, e discussão em grupo por 15'.

Estação 2: Problematização: pequenos pedaços de papel estarão dispostos para que os estudantes elaborem e anotem questões que ajudem a pensar a temática do racismo, o grupo permanecerá 15' nesta estação.

Estação 3: Investigação: Os estudantes terão contato com o texto de Fanon, o grupo permanecerá 15' nesta estação.

Estação 4: Criação: Questões serão disponibilizadas por meio impresso, os estudantes terão à sua disposição pequenos pedaços de papel onde deixarão registrado por escrito a elaboração de toda a experiência que vivenciaram nas

estações anteriores e redigirão provocados por essas questões. Permanecerão 15' nesta estação. Em seguida, os estudantes, formando um único grupo, criarão um poster com os materiais onde fixarão os textos dos membros de todos os participantes dos grupos.

Os grupos se movimentarão pelas estações e apenas 1 deles passará por todas em sequência.

Maiores detalhes na ficha de atividade.

Avaliação: produção de texto.

Plano de aula 2

2ª Aula: Filosofia Africana com Frantz Fanon (Trecho de uma intervenção do autor em um Congresso de autores negros).

Objetivo: Experiência filosófica

Metodologia: Estação 1: Sensibilização: estação montada por elementos recolhidos pelos próprios estudantes, e discussão em grupo por 15'.

Estação 2: Problematização: pequenos pedaços de papel estarão dispostos para que os estudantes elaborem e anotem questões que ajudem a pensar a temática do racismo, o grupo permanecerá 15' nesta estação.

Estação 3: Investigação: Os estudantes terão contato com o texto de Fanon, o grupo permanecerá 15' nesta estação.

Estação 4: Criação: Questões serão disponibilizadas por meio impresso, os estudantes terão à sua disposição pequenos pedaços de papel onde deixarão textos com a elaboração de toda a experiência que vivenciaram nas estações anteriores e redigirão provocados por essas questões. Permanecerão 15' nesta estação. Em seguida, os estudantes formando um único grupo criarão um poster com os materiais disponíveis na escola onde fixarão os parágrafos dos membros de todos os participantes dos grupos.

Os grupos se movimentarão pelas estações e apenas 1 deles passará por todas em sequência.

Maiores detalhes na ficha de atividade.

Avaliação: produção de texto.

Plano de aula 3

3ª aula - Memória didática do trabalho realizado com os estudantes.

Metodologia: Dispostos em círculo os estudantes serão convidados a realizar uma memória didática das temáticas apresentadas nessas 3 aulas.

As temáticas serão lembradas e uma tempestade de ideias será provocada no sentido de observar se os estudantes vivenciaram a experiência proposta.

Feedback com as turmas acerca de suas produções. Avaliação e feedback das aulas.



Figura 1 - Pensando a cultura afro-brasileira com Frantz Fanon

Plano de Intervenção:

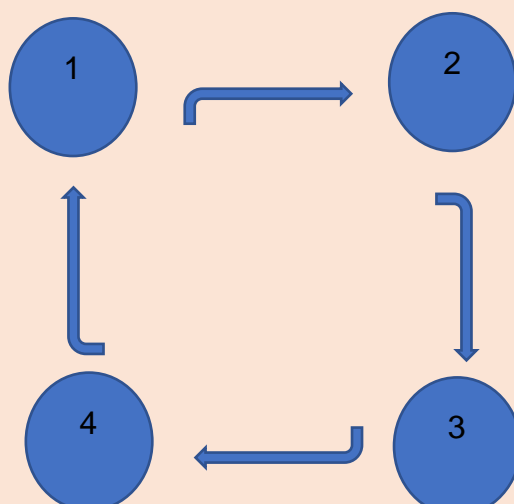
Experiência Filosófica

Pensando a cultura afro-brasileira com Frantz Fanon

Esta proposta de intervenção está organizada em torno de 4 propostas de aulas voltadas para a busca da experiência filosófica tendo como intercessor Frantz Fanon.

A carga horária de cada aula são 3h. Carga horária total das 4 aulas: 12h.

Estrutura de organização da sala por estações para que ocorra a rotação.



Fonte: Elaborado pela autora

Aula 1

A 1ª aula pode estar voltada para a sensibilização dos estudantes a pensar quantas vezes já se depararam com textos de filosofia produzidos por autores negros.

Aula 2

Os estudantes serão inicialmente divididos em 4 grupos para a aula 2. O grupo 1 permanecerá na estação 1, o 2 na 2ª, o 3 na 3ª e o 4 na 4ª estação.

Na estação 1 (Sensibilização): estação montada por elementos recolhidos pelos próprios estudantes, e discussão em grupo por 15'.

Na estação 2 (Problematização): pequenos pedaços de papel estarão dispostos para que os estudantes elaborem e anotem questões que ajudem a pensar a temática do racismo, o grupo permanecerá 15' na estação.

Na estação 3 (Investigação): Os estudantes terão contato com o texto de Fanon (Trecho da obra *Pele Negra Máscaras Brancas – Experiência vivida pelo homem negro*), o grupo permanecerá 15' nesta estação.

Na estação 4: (Criação): Questões serão disponibilizadas por meio impresso, os estudantes terão à sua disposição pequenos pedaços de papel onde deixarão textos com a elaboração de toda a experiência que vivenciaram nas estações anteriores e redigirão provocados por essas questões. Permanecerão 15' nesta estação. Em seguida, os estudantes formando um único grupo criarão um banner com os materiais disponíveis na escola onde fixarão os parágrafos dos membros de todos os participantes dos grupos

Texto da 3ª estação (investigação) da aula 2

Frantz Fanon é conhecido como revolucionário, nasceu na Ilha da Martinica em 1925, juntou-se as forças de resistência africanas na Segunda Guerra Mundial. Cursou Psiquiatria e Filosofia na França. Por ter se tornado membro da Frente de Libertação Nacional da Argélia, tornou-se um dos cidadãos procurados pela polícia na França. Toda a sua vida foi um exemplo de resistência em busca da transformação das vidas de condenados. Morreu de pneumonia em 1961, nos Estados Unidos enquanto tratava uma leucemia. O recorte abaixo é um fragmento do capítulo 5 dessa obra em que, a partir de sua experiência com o outro, o branco, o autor descobre-se enquanto negro (FANON, 2008, p.11-12).

A Experiência Vivida do Negro: Cheguei ao mundo pretendendo descobrir um sentido nas coisas, minha alma cheia do desejo de estar na origem do mundo, e eis que me descubro objeto em meio a outros objetos (FANON, 2008, p. 103). [...] Na América, os pretos são mantidos à parte. Na América do Sul, chicoteiam nas ruas e metralham os grevistas pretos. Na África Ocidental, o preto é um animal. E aqui, bem perto de mim, ao meu lado, este colega de faculdade, originário da Argélia, que me diz: “Enquanto pretenderem que o árabe é um homem como nós, nenhuma solução será viável” (FANON, 2008, p.106).

– Veja meu caro, eu não tenho preconceito de cor... Ora esse, entre monsieur, em nossa casa o preconceito de cor não existe!... Perfeitamente, o preto é um

homem como nós... Não é por ser negro que é menos inteligente do que nós... Tive um colega senegalês no regimento que era muito refinado... Onde me situar? Ou melhor, onde me meter? Martinicano, originário de “nossas” velhas colônias.

Onde me esconder?

Olhe o preto!...Mamãe, um preto!... Cale a boca, menino, ele vai se aborrecer! Não ligue, monsieur, ele não sabe que o senhor é tão civilizado quanto nós...

Meu corpo era devolvido desancado, desconjuntado, demolido, todo enlutado, naquele dia branco de inverno. O preto é animal, preto é ruim, o preto é malvado, o preto é feio; olhe, um preto! Faz frio, o preto treme, o preto treme porque sente frio, o menino treme porque tem medo do preto, o preto treme de frio, um frio que morde os ossos, o menino bonito treme porque pensa que o preto treme de raiva, o menino branco se joga nos braços da mãe: mamãe, o preto vai me comer! Nas proximidades do branco, no alto os céus se desmantelam, debaixo dos meus pés a terra se arrebenta, sob um cântico branco, branco. Toda essa brancura que me calcina... Sento-me perto da fogueira e encontro minha libré. Não a tinha percebido antes. Ela é realmente feia. Mas atenção, pois quem saberá me dizer o que é a beleza?! Onde me meter de agora em diante? Sentia subir de todas as partes dispersas do meu ser um fluxo facilmente identificável. Eu estava ficando com raiva. O fogo há muito tempo estava morto, mas eis que novamente o preto tremia. – Olhe, ele é bonito, esse preto... – O preto bonito tá cagando pra você, madame! A vergonha ornamentou o rosto da madame. Enfim eu ficava livre de minhas rumações. No mesmo momento compreendi duas coisas: identificava meus inimigos e provocava escândalo. Completamente satisfeito, íamos, enfim, poder nos divertir. O campo de batalha tendo sido como delimitado, entrei na luta. Como assim? No momento em que eu esquecia, perdoava e desejava apenas amor, devolviam-me, como uma bofetada em pleno rosto, minha mensagem! O mundo branco, o único honesto, rejeitava minha participação. De um homem exige-se uma conduta de homem; de mim, uma conduta de homem negro – ou pelo menos uma conduta de preto. Eu acenava para o mundo e o mundo amputava meu entusiasmo. Exigiam que eu me confinasse, que encolhesse. Mas eles iam ver! Eu já os tinha prevenido... A escravidão? Não se falava mais disso, era uma lembrança ruim. A pretensa inferioridade? Uma pilhéria da qual era melhor rir. Eu acreditava esquecer tudo, com a condição de que o mundo não me escondesse mais suas entranhas. Tinha de testar meus incisivos. Eu os sentia robustos. E depois... Como assim? Quando então eu tinha todos os motivos para odiar, detestar, rejeitavam-me? Quando então devia ser adulado, solicitado, recusavam qualquer reconhecimento? Desde que era impossível livrar-me de um complexo inato, decidi me afirmar como negro. Uma vez que o outro hesitava em me reconhecer, só havia uma solução: fazer-me conhecer (FANON, 2008, p. 106-108).

Questões para a quarta estação da aula 2:

* Sugestão para esta aula: trabalhar em conjunto com História (luta anticolonialista) e Sociologia (ideologia de branqueamento).

01: Há diferença entre ser pessoa e ser objeto? Na história da Filosofia temos em Platão que o ser humano é sua alma, em Sartre temos que o homem é

projeto, construção constante. Pensando com esses autores e outros dos quais você se lembrar, é possível que a pessoa (o ser humano) seja objeto? Escreva sobre isto.

02: O discurso de que “somos todos humanos e não existem diferenças entre brancos e negros” é válido? O que você pensa sobre este tipo de afirmação?

03: A beleza tem cor? O que você pensa sobre esta questão? Se pensarmos com Aristóteles, a cor seria algo essencial ou acidental em uma substância?

04: As pessoas precisam se afirmar na sociedade? O fato de existir em sociedade já é ser afirmado? Será que existem pessoas que “existem mais” ou “existem menos”? Parmênides nos ensina que “o ser é, e o não ser não é”; então, seria possível que alguém seja e não seja dentro da sociedade? Escreva sobre isto.

05: O que significa para você “ser racista”? Escreva sobre isto.

Aula 3

Os estudantes serão inicialmente divididos em 4 grupos para a aula 3. O grupo 1 permanecerá na estação 1, o 2 na 2ª, o 3 na 3ª e o 4 na 4ª estação.

Na estação 1 (Sensibilização): estação montada por elementos recolhidos pelos próprios estudantes, e discussão em grupo por 15’.

Na estação 2 (Problematização): pequenos pedaços de papel estarão dispostos para que os estudantes elaborem e anotem questões que ajudem a pensar a temática do racismo, o grupo permanecerá 15’ na estação.

Na estação 3 (Investigação): Os estudantes terão contato com o texto de Fanon (Trecho de uma intervenção do autor em um Congresso de autores negros), o grupo permanecerá 15’ nesta estação.

Na estação 4: (Criação): Questões serão disponibilizadas por meio impresso, os estudantes terão à sua disposição pequenos pedaços de papel onde deixarão textos com a elaboração de toda a experiência que vivenciaram nas estações anteriores e redigirão provocados por essas questões. Permanecerão 15’ nesta estação. Em seguida, os estudantes, formando um único grupo, criarão um pôster com os materiais disponíveis na escola onde fixarão os parágrafos dos membros de todos os participantes dos grupos.

Texto para a terceira estação (investigação) da aula 3

O texto a seguir é um recorte do escrito de intervenção de Frantz Fanon no Primeiro Congresso dos Escritores e Artistas Negros em Paris, em setembro de 1956.

O problema que abordaremos neste capítulo é o seguinte: o negro antilhano será tanto mais branco, isto é, se aproximará mais do homem verdadeiro, na medida em que adotar a língua francesa. Não ignoramos que esta é uma das atitudes do homem diante do Ser. Um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito (FANON 2008, p. 34).

O racismo, vimo-lo, não é mais do que um elemento de um conjunto mais vasto: a opressão sistematizada de um povo. Como se comporta um povo que oprime? Aqui, encontram-se constantes. Assiste-se à destruição dos valores culturais, das modalidades de existência. A linguagem, o vestuário, as técnicas são desvalorizados. Como dar conta desta constante? Os psicólogos que têm tendência para tudo explicar por movimentos da alma pretendem encontrar este comportamento ao nível dos contatos entre particulares: crítica de um chapéu original, de uma maneira de falar, de andar... Semelhantes tentativas ignoram voluntariamente o caráter incomparável da situação colonial. Na realidade, as nações que empreendem uma guerra colonial não se preocupam com o confronto das culturas. A guerra é um negócio comercial gigantesco e toda a perspectiva deve ter isto em conta. A primeira necessidade é a sujeição, no sentido mais rigoroso, da população autóctone. Para isso, é preciso destruir os seus sistemas de referência. A expropriação, o despojamento, o assassinato objetivo, desdobram-se numa pilhagem dos esquemas culturais ou, pelo menos, condicionam essa pilhagem. O panorama social é desestruturado, os valores ridicularizados, esmagados, esvaziados. Desmoronadas, as linhas de força já não ordenam. Frente a elas, um novo conjunto, imposto, não proposto, mas afirmado, com todo o seu peso de canhões e de sabres [...] O racismo avoluma e desfigura o rosto da cultura que o pratica. A literatura, as artes plásticas, as canções para costureirinhas, os provérbios, os hábitos, os patterns [padrões], quer se proponham fazer-lhe o processo ou banalizá-lo, restituem o racismo. O mesmo é dizer que um grupo social, um país, uma civilização, não podem ser racistas inconscientemente. Dizemo-lo mais uma vez: o racismo não é uma descoberta acidental. Não é um elemento escondido, dissimulado. Não se exigem esforços sobre-humanos para o pôr em evidência. O racismo entra pelos



olhos adentro precisamente porque se insere num conjunto caracterizado: o da exploração desavergonhada de um grupo de homens por outro que chegou a um estágio de desenvolvimento técnico superior. É por isso que, na maioria das vezes, a opressão militar e econômica precede, possibilita e legitima o racismo. O hábito de considerar o racismo como uma disposição do espírito, como uma tara psicológica, deve ser abandonado (FANON, 1980, p. 37 - 42).



[Esta Foto](#) de Autor Desconhecido

Questões para 4ª estação (criação) da aula 3

* Sugestão para esta aula: trabalhar em conjunto com a História (luta anticolonialista) e a Sociologia (ideologia de branqueamento).

01: Para Locke, as pessoas nascem tábula rasa e o conhecimento vai sendo construído. Pensando com este autor e relacionando com o

comportamento humano, as pessoas nascem racistas? Escreva sobre isto.

02: Como você pode explicar o que é cultura? A cultura afro está presente em nossa sociedade? Enquanto povo, que cultura nós valorizamos? O que você pensa sobre isto?

03: É possível que o comportamento racista seja naturalizado em uma cultura? É possível que as pessoas sejam racistas sem se darem conta disto? Escreva sobre isto.

04: Há representatividade negra dentre os artistas e escritores brasileiros? Esta representatividade é necessária? O que você pensa sobre isto?

05: É possível relacionar racismo e cultura? Escreva sobre isto.

Aula 4: feedback:

1 – O que você pode dizer da temática das 3 últimas aulas? Você participou de todas? Como foi?

2 – Fale o que você pensou da estrutura e apresentação da proposta.

3 – Diga como foi lidar com os recortes de textos de Fanon? A leitura foi fácil ou difícil? Fale sobre isto.

4 – Que estação te pareceu mais fácil? E mais difícil? Fale sobre isto.

5 – Como foi pesquisar o material que seria pensado em sala de aula? Você gostou ou não gostou? Fale sobre isto.

6 – Que sugestão você ofereceria para as atividades propostas? Fale sobre isto.

3.3 O FIM DE UM PROJETO

O ano de 2020 marcou todo o país com o enfrentamento da pandemia de Covid19, que faz parte de uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais: camelos, gado, gatos e morcegos. É raro que o coronavírus infecte pessoas, porém, em 12/2019, foi identificada a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2) na cidade de Wuhan, na China, o que ocasionou a COVID-19, que foi disseminada, transmitida de pessoa a pessoa e ganhou o território brasileiro (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020). Em Pontes e Lacerda, Mato Grosso, a situação não foi diferente. De acordo com o IBGE, a estimativa do número de habitantes do município é de 45.774. O ministério da Saúde nos apresenta o preocupante índice de 5.161 pessoas contaminadas pela Covid19 e 211 óbitos, em 14/06/2021. A pandemia teve seus reflexos na educação. Na semana do dia 22/03/2020, as atividades presenciais foram suspensas nas escolas. A Portaria do Ministério da Saúde nº 356, de 11 de março de 2020, recomendou medidas de isolamento social e quarentena, impactando na suspensão temporária do período letivo nas unidades da Federação, visando ao emprego urgente de medidas de prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos à saúde pública, a fim de evitar a disseminação da doença. A Portaria do Ministério da Educação nº 473, de 12 de maio de 2020, e o Decreto Estadual nº 467/2020, que suspendeu as atividades escolares presenciais por tempo indeterminado representam legislações nesse sentido.

No dia 14 de abril de 2020, a SEDUC disponibilizou atividades complementares aos estudantes via plataforma virtual “Aprendizagem Conectada”. A partir do dia 03/08/2020, a plataforma *Microsoft Teams* passa a ser utilizada para aulas telepresenciais e encaminhamento das atividades.

O enfrentamento da pandemia e as constantes alterações de plataformas utilizadas para as atividades escolares da rede pública de ensino do Estado do Mato Grosso teve reflexos diretos no desenvolvimento e implementação da proposta de ensino de Filosofia que defendo nesta dissertação.

O início do ano de 2021 seguiu com seus desafios. Os professores iniciaram o ano letivo cumprindo sua carga horária na escola, mas, duas semanas depois, o regime de teletrabalho foi novamente estabelecido. A partir

do dia 08/02/2021, a plataforma *Google Classroom* passa a ser utilizada para aulas ao vivo e encaminhamento das atividades.

Por outro lado, como vimos, o projeto CEJA teve início no Estado de Mato Grosso, seguindo como referência a implementação que já existia no Estado do Ceará, onde o projeto permanece existindo. Já o Estado do Mato Grosso, no ano de 2020, optou pela desativação de algumas unidades dos CEJAs. Uma das unidades escolhidas, na ocasião, foi o CEJA do município de Pontes e Lacerda, onde estava minha expectativa de aplicação da proposta didática aqui apresentada.

Minha experiência em sala de aula e o desenvolvimento da pesquisa tomaram, então, rumos inesperados. A Comunidade Escolar foi comunicada via e-mail sobre a desativação da escola, imediatamente professores e estudantes se organizaram para manifestar seu desagrado. Foram recolhidas assinaturas em um abaixo assinado, solicitando que a decisão fosse revogada. Esse abaixo assinado foi encaminhado à Assessoria Pedagógica (representante hierárquica da Secretaria Estadual de Educação – SEDUC MT), e, depois à SEDUC MT, também aos vereadores do município e ao Ministério Público. Um grupo de professores se articularam para irem pessoalmente, munidos de dados e argumentos até à Sede da SEDUC, na cidade de Cuiabá, solicitando uma revisão da decisão de desativação da escola. Porém, não houve revogação. A publicação de desativação da Escola ainda não foi publicada em Diário Oficial, porém, os estudantes foram convidados a realizarem suas matrículas em 2 escolas do município que oferecerão no período noturno a EJA (Educação de Jovens e Adultos).

O público para o CEJA existe no município, conforme indicado nos índices apresentados no decorrer da dissertação, porém, no ano de 2020, a tomada de decisão dos gestores optou por seu fechamento. Os estudantes, agora, estão divididos em duas escolas que, durante o dia, ofertam o ensino fundamental para crianças e, à noite, o espaço é destinado para os estudantes da EJA. Anteriormente, existia um centro voltado para a educação de jovens e adultos, cujos espaço e divisão dos tempos estavam voltados para a especificidade desse público. O CEJA buscava ter a identidade do público que abrigava. Com a descentralização da oferta, o único espaço/tempo ofertado aos estudantes da modalidade é o período noturno. Estudantes que são moradores da zona rural

se manifestaram acerca da impossibilidade de se manterem na nova proposta, uma vez que o transporte escolar não chega até a zona rural, no período noturno. Todos estes são efeitos de uma tomada de decisão que não convidou a comunidade escolar do CEJA para o debate e busca de soluções.

A EJA, enquanto modalidade da educação básica, existe para sanar um problema educacional: ainda existem cidadãos analfabetos no Estado de Mato Grosso, existem cidadãos com o ensino fundamental e médio incompletos e esses estudantes ainda não são 100% atendidos nos espaços destinados à EJA. O desafio é enorme, mas, enquanto existir o público, o projeto deve existir, receber incentivos e oferecer formação específica para os docentes que se dedicam à modalidade.

A proposta de ensino de Filosofia, apresentada nas páginas desta dissertação, segue com sua validade para o público da Educação de Jovens e Adultos. E, como proposta, aqui está disponibilizada para ser utilizada em qualquer forma de apropriação criativa.

Tendo em vista que, até o momento, junho de 2021, a crise sanitária provocada pela pandemia Covid 19 ainda não permite o retorno presencial das aulas, apresento, abaixo, uma versão adaptada para as teleaulas, que passaram a fazer parte do nosso cotidiano docente:

3.3.1 Sugestão de Aplicação Remota

Minha pesquisa teve início em abril de 2019 e, dado todo o contexto do enfrentamento da pandemia, permanece em andamento, até 06/2021. Estamos em isolamento social desde março de 2020, por força da pandemia de Covid19²¹. A partir de 3 de agosto de 2020, nossas aulas passaram a acontecer remotamente, por meio do aplicativo de mensagem (*WhatsApp*) e da Plataforma *Microsoft Teams*. Uma possibilidade de implementar a intervenção didática aqui apresentada, a proposta de aula 2, segue abaixo.

²¹ “Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente, os coronavírus que infectam animais podem infectar pessoas, como exemplo do MERS-CoV e SARS-CoV. Recentemente, em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020).

1 - Para os estudantes com acesso à internet

Os estudantes, reunidos em um único grupo no *WhatsApp*, para a atividade de sensibilização, compartilhar a poesia “A menina que nasceu sem cor” (MIDRIA, 2018) em vídeo, que está disponível no Youtube.

Para a etapa da problematização, solicitar que os estudantes levistem questões relacionando a poesia e o racismo presente na sociedade, por meio de mensagens de texto ou áudios no *WhatsApp*.

Para a etapa da investigação, enviar para o grupo o texto de Frantz Fanon, que aparece no Planejamento na página 118, em formato *Word*.

E, para a etapa da criação, convidar os estudantes a construírem um texto conjunto, em formato *Word*, apoiados nas questões que apresentei na proposta de aula 1. A metodologia para o desenvolvimento dessa última etapa pode ser a criação de uma lista (via plataforma que estiver em uso), com os nomes dos estudantes para construir uma ordem de contribuição. Cada estudante é convidado a produzir o seu texto em arquivo *Word* e enviar para o próximo da lista. Esse texto permanece salvo para compartilharmos por ocasião da Celebração da Consciência Negra.

No momento do feedback, realizar a leitura e apontamentos de forma conjunta por vídeo chamada ou por meio de áudios, no *WhatsApp*.

2 – Para os estudantes sem acesso à internet

Nessa situação, não há possibilidade do trabalho em grupo, nem o compartilhamento de materiais de apoio por vários estudantes. O trabalho é individualizado. A proposta consiste, então, na montagem de um roteiro de estudo dirigido seguindo a metodologia de Silvio Gallo, como vimos anteriormente.

Como sensibilização fazer a impressão da poesia “A menina que nasceu sem cor” (MIDRIA, 2018), que está disponível no “Insone Blogger” no link

Para a etapa da problematização, solicitar ao estudante o levantamento de questões, relacionando a poesia e o racismo presente na sociedade, em formato de texto.

Para a etapa da investigação, fazer a impressão do texto de Frantz Fanon, que aparece na página 118.

E, para a etapa da criação, convidar os estudantes a construir seus textos apoiados nas questões apresentadas na proposta de aula 1. Posteriormente, fazer registros em imagens destas produções para compartilhar por ocasião da comemoração da Consciência Negra.

O momento do feedback acontece também no formato de texto. E este precisaria vir do estudante e retornar ao estudante com as observações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser” (DELEUZE, 2011, p. 48).

Considerações finais são sempre transitórias, em minha introdução, trouxe o conceito de *patchwork* (remendado) para o processo de escrita, com a imagem que Deleuze (2012) traz para ele: o de uma colcha de retalhos. Escrever fazendo remendos é uma aventura. E foi o que aconteceu durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa. Fui costurando ideias desconexas, inicialmente, mudando os retalhos de lugar ao longo do processo. E minhas considerações finais não podem fugir a esta imagem da costura de retalhos, agora com uma visão do todo. Um todo composto por retalhos.

Deleuze, que foi um intercessor ao longo de toda a redação da dissertação, quando comenta a Filosofia de Nietzsche, no livro *Nietzsche e a Filosofia* (1976), escreve que ela se apresenta como uma crítica que pode ser percebida na imagem da martelada. Um movimento filosófico que segue o ritmo dos golpes do martelo. O filósofo, para Nietzsche, é um genealogista. Não aquele que julga universalmente todo pensamento que já foi estruturado nas diversas geografias dos períodos filosóficos. E também não é aquele que busca semelhanças entre o próprio movimento do pensamento e a Filosofia já existente. O filósofo, então, é aquele que busca a diferença e a distância do que já foi produzido (NIETZSCHE, 1976, p. 04). Na proposta de ensino de filosofia como experiência filosófica, o plano de imanência, o platô ou a geografia do pensamento nietzscheano podem ser de grande auxílio. Na figura que defendi do professor filósofo andragogo e estudantes, ambos são convidados a problematizar o valor dos valores que orientam a filosofia presente na escola. Vale destacar que, não na posição de juízes da estrutura burocrática, mas também não em uma postura de conformismo com ela. A diferenciação se dá no espaço da sala de aula. Seja o espaço físico, seja em nosso atual contexto, o espaço de aula virtual.

Professor filósofo andragogo e estudantes, como genealogistas, pensando o valor da origem e a origem dos valores, não aceitando pacificamente como tais valores estão estabelecidos, mas, antes, investigando a sua

composição. Sobre o platô da genealogia, recorto um espaço geográfico entre duas posturas:

Professores e estudantes, na experiência filosófica, podem se aproximar desta tarefa do genealogista nietzscheano. O espaço geográfico para esta genealogia é a sala de aula. A diferença já existe nos indivíduos que compõem este espaço. Ao colocarem em comum um texto filosófico (tomo aqui como ponto comum o texto filosófico, porque acredito em sua força propulsora de criação. Mas nada impede que essa experiência possa ser provocada por outra mediação ou por outra ferramenta), a aventura da experiência pode, então, acontecer. No contexto da dissertação, os recortes do texto de Frantz Fanon são o ponto comum na geografia da sala de aula. Estudantes e professores tecerão as suas críticas, perseguidos por seus demônios, ao longo da leitura. Podem estar afetados pelo amor, pelo ódio, pela necessidade ou sabe-se lá por qual força vital que os toma naquele momento. A criação pode resultar, então, dessa experiência filosófica realizada em um espaço comum com um texto em comum. A criação filosófica que pode resultar da experiência filosófica é um modo de existência ativo que se apresenta como acontecimento. Espera-se que aconteça, não se pode precisar quando acontece, dada a diferença dos indivíduos envolvidos no processo.

Quando colocamos nossas críticas, resultantes do contato com o texto de um autor, podemos identificar “o demônio” que nos impulsionava naquele instante. E essa força propulsora da experiência de escrita filosófica (amor, ódio, ressentimento, admiração etc.) não precisa ser eliminada. Ela permanece em nossa criação no mesmo espaço geográfico da escrita, assim como existia em nossa leitura filosófica que impulsionou a nossa experiência.

Exige esforço capturar em um texto essa experiência do pensamento, ao ritmo das marteladas nietzschenas. Será possível afetar os estudantes para um ensino de Filosofia que seja experiência filosófica? No decorrer de minha investigação inicial acerca do ensino de Filosofia, ASPIS (2004, p. 305) me chamou a atenção por suas concepções instigadoras, ao afirmar que não há cisão entre filosofia e filosofar. Ao afirmar que o ensino de Filosofia pode ser produção filosófica, assim como fazem os filósofos. E ainda, que o professor de Filosofia deve ser também ele um filósofo. Não raras vezes, em nossos encontros anuais para docentes de Filosofia, aparece um discurso comum: “Ah,

eu não sou um filósofo, sou apenas um aprendiz” ou algo deste tipo. Porém, para afetar aqueles que esperam de nós uma provocação para a experiência filosófica, é necessário experimentar, criar e filosofar.

Em para além desse ser filósofo ou filósofa, convém que jamais abandonemos o exercício da luta. E por quê? Toda luta histórica pela inserção do ensino de Filosofia nos currículos da educação básica precisa ser pensada e repensada constantemente. E para que? Para reacender a esperança da transformação que tal ensino pode operar. Para que tal inclusão não se transforme em letra morta. E para que não se descanse no direito já alcançado e sempre frágil, não se deixe adormecer a militância em defesa da Filosofia como disciplina. Escolher a Filosofia como profissão é escolher estar constantemente em estado de alerta e em sua defesa (o martelo sempre à mão!). Não há descanso. Por vezes, esta luta será declarada em nossas manifestações enquanto categoria, por vezes, a nossa resistência será no subsolo - com a porta fechada em nossa sala de aula, cumprindo nossos horários e presos em nossas rotinas burocráticas. Assim, como estamos vivendo neste momento do isolamento social, o qual nos forçou o enfrentamento da pandemia da Covid-19, a resistência, agora, está oculta no isolamento social. Mas a geografia, o espaço da sala de aula virtual permanece aí.

Sigo na resistência do ensino de Filosofia como experiência filosófica. A proposta foi pensada em um território geográfico que se desfez sob meus pés, mas a ideia segue aí, para ser implantada em outros territórios. Com a intercessão de Deleuze, sigo, ora fazendo filhos monstruosos com os filósofos pelas costas, os mesmos que pensaram a especificidade da Filosofia, ora militando em manifestações e reuniões virtuais, ou cavando linhas de fuga no subsolo do isolamento social. Sem temor em meio aos rótulos e problematizando os próprios rótulos. Sem história e com minha geografia. No esforço e esperança de tornar este ensino interessante, experiencial e transformador. Não sei se algum dia assim será, mas meu planejamento, leitura, anotações pós aulas e avaliações semanais provam que tenho a esperança de que seja!

REFERÊNCIAS

ACESSORIA. Secretaria de Estado de Educação, notícias. Aplicativo *Teams* vai auxiliar alunos e professores nas aulas não presenciais. Disponível em <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/14918648-aplicativo-teams-vai-auxiliar-alunos-e-professores-nas-aulas-nao-presenciais>. Acesso em 06/2021.

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003b.

ALIAUD, A. El desarrollo profesional docente: una cuestión política y pedagógica. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 278-293, mai/ ago 2018.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002. p.55-68.

ASPIS, Renata Pereira Lima. O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 24, n. 64, p. 305-320, 2004.

ASPIS, Renata Lima; GALLO, Sílvio. *Ensinar Filosofia: um livro para professores*. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

ASPIS, Renata Pereira Lima. *Ensino de Filosofia e resistência*. Campinas, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250741>>. Acesso em 06/2021.

ARROYO. *Passageiros da Noite. Do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARRUDA, Elismar Bezerra. *Uma escola para trabalhadores. O caso do núcleo de educação permanente em Colíder*. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2017.

BARBON, Júlia. Quatro anos depois, Brasil ainda não bateu a meta. *Folha de São Paulo, Educação*, São Paulo, 19 jun. 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/06/quatro-anos-depois-brasil-aindاناo-bateu-meta-de-alfabetizacao.shtml>>. Acesso em: 28/10/2019.

BARROS, Lidiane. Redação do Enem: apenas dez cidades de Mato Grosso têm cinema. *Jornal Livre*. 07/11/2019. Disponível em: <https://olive.com.br/redacao-do-enem- apenas-dez-cidades-de-mato-grosso-tem-cinema>. Acesso em 06/2021.

BECK, Caio. *Malcolm Knowles: o pai da andragogia*, 2015. Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/malcolm-knowles/>. Acesso em 06/2021.

BELLAN, Z. S. Andragogia em Ação: Como ensinar adultos sem se tornar maçante. Santa Bárbara do Oeste: SOCEP Editora, 2005.

BRANDÃO, Rosane. Secretaria de Estado de Educação, notícias. Seduc disponibiliza atividades pedagógicas não presenciais para alunos de MT. Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/14136438-seduc-disponibiliza-atividades-pedagogicas-nao-presenciais-para-alunos-de-mt>. Acesso em 06/2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_e_mbaixa_site_110518.pdf. Acesso em 06/2021.

_____. Ministério da Educação. Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA. Organização: Timothy Denis Ireland e Carlos Humberto Spezia. – Brasília: UNESCO, MEC, 2012.

_____. Diretrizes curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC. SEB. DICEI, 2013.

_____. Ministério da Saúde, Governo Federal. O que é a Covid-19. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>. Acesso em 06/2021.

_____. Ministério da Saúde. Covid-19 no Brasil: casos e óbitos. Disponível em https://susanalitico.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html. Acesso em 06/2021.

_____. Tribunal Superior Eleitoral. Estatísticas do eleitorado – Por sexo e grau de instrução. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/eleitor/estatisticas-de-eleitorado/estatistica-do-eleitorado-por-sexo-e-grau-de-instrucao>. Acesso em 06/2021.

CASTRO, A, J. Quem são nossos alunos? Disponível em <http://www.centrouiversitariosalessianodesaopaulo.edu.br>. Acesso em 06/2021.

CAVALCANTI, R. A. Andragogia: A Aprendizagem nos Adultos. Disponível em <http://www.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/ead/document/?view=2>. Acesso em 06/2021.

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

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Conversações. Tradução Peter Pálpelbart. 3ª Edição, São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. Nietzsche e a Filosofia. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

_____. O que é a Filosofia? 3. edição. Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

_____. Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia. Tradução de Suely Rolnik. 1ª Edição, São Paulo. Editora 34, 1997. Vol. 4

_____. O ato de criação. Tradução José Marcos Macedo. Palestra de 1987. Folha de São Paulo, 27/06/1999.

DICIONÁRIO ONLINE. Disponível em https://www.google.com.br/search?ei=bRKGXsa-LYi25OUP9GJiAw&q=barb%C3%A1rie+defini%C3%A7%C3%A3o+&oq=barb%C3%A1rie+defini%C3%A7%C3%A3o+&gs_lcp=CgZwc3ktYWIQAzIGCAAQFhAeMgUIABDNAjIFCAAQzQlyBQgAEM0COgQIABBHOgUIIRCgAVDV1AFYq98BYPDIAWgAcAJ4AYAB3AOIAZMTkgEJMC4zLjluMy4xmAEAoAEBqgEHZ3dzLXdpeg&sclient=psyab&ved=0ahUKEwiGqcy1IMroAhUIG7kGHftoAsEQ4dUDCAs&uact=5_ Acesso em 06/2021.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FEITOSA, Sônia Couto Souza. Educação de Adultos: Método Paulo Freire. Brasília: Liber Livros, 2011.

FERNANDES, Sérgio Luíz. Educação de Jovens e Adultos terá projeto piloto em MT. Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT). 16/12/2009. Disponível em <http://www5.sefaz.mt.gov.br/-/educacao-de-jovens-e-adultos-tera-projeto-piloto-em-mt>). Acesso em 06/2021.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 44ª Edição, Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____, Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, Silvio. Metodologia do Ensino de Filosofia: uma didática para o ensino médio. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. Deleuze e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GELAMO, Rodrigo. O problema da experiência no ensino de filosofia. Educação e Realidade. v.31; n. 2; 2006.

HAMELINE, Daniel. O educador e a ação sensata. In: NÓVOA, António (org.). Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1991.

HEUSER, Ester Maria (org.). Contra o Juízo: Deleuze e os herdeiros de Espinosa. Curitiba: Appris. 2019.

HERÁCLITO. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

IBGE. Conheça o Brasil população. disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em 06/2021.

IBGE. Brasil, Mato Grosso, Pontes e Lacerda. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/pontes-e-lacerda/panorama>. Acesso em 06/2021.

KNOWLES. Malcolm, S.; HOLTON III. Elwood F.; SWANSON. Richard A. Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa. Rio de Janeiro: Campos, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de Metodologia Científica. São Paulo: Atlas, 2007.

MANNHEIM, Karl. Diagnóstico de nuestro tempo. México: Fondo de Cultura Económica, 1944, p. 31-2.

MATHIEU, Anne. Le Monde Diplomatique Brasil. Edição 20. 5/03/2019.

MATO GROSSO. Centro de Educação de Jovens e Adultos. Projeto Político Pedagógico. Pontes e Lacerda, 2019.

_____. Secretaria de Estado de Educação. (ROP) - Regras de Orientações Pedagógicas (ROP) para CEJAs. Cuiabá, 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Primeiro acesso de professor / tae e estudantes ao *G Suite da Google for Education*. Disponível em <http://www3.seduc.mt.gov.br/voltaasaulas>. Acesso em 06/2021.

MEC/Brasil. Programa. CONFINTEA VI – Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos. Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem e da educação de adultos. Belém, Pará, Brasil, 1- 4 de dezembro de 2009.

MIDRIA. A menina que nasceu sem cor. Blogger Insone. <http://innsone.blogspot.com/2018/09/eu-sou-menina-que-nasceu-sem-cor.html> e Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Vy0Colqv_a0. Acesso em 06/2021.

MORAES, Dislane Zerbinatti; LUGLI, Rosário Silvana Genta. Docência, pesquisa e aprendizagem:(auto) biografias como espaços de formação--investigação. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica Editora, 2010.

NEGRI, Antonio. Deleuze e Guatarri: uma filosofia para o século XXI. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

NOBRE, Marcos. Ensinar filosofia: uma conversa sobre aprender a aprender. Marcos Nobre, Ricardo Terra. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

PAVIANI, Jayme. Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico. Caxias do Sul: Educs, 2013.

OSORIO, A. Educação Permanente e Educação de Adultos. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2003.

OUANE, Adama et al. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

RANCIÈRE, JACQUES. Mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RIBEIRO, Renato Janine et al. Base Nacional Comum Curricular, o futuro da educação brasileira. REVISTA IHU ON-LINE. 04/12/2017. Nº 516 | Ano XVII | 4/12/2017. Disponível em www.ihuonline.unisinos.br. Acesso em 06/2021.

TERRA, Márcia Regina. O desenvolvimento humano na teoria de Piaget. Disponível em: <https://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>. Acesso em 06/2021.

UNESCO. Relatório de Monitoramento Global da Educação 2019: migração, descolamento e educação; construir pontes, não muros, resumo. Brasília, 2018.

ZOURABICHVILI. François. Deleuze: uma filosofia do acontecimento. São Paulo: Editora 34, 2016.



Universidade Federal
de Mato Grosso

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



TERMO DE AUTORIZAÇÃO/ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Solicito anuência/autorização para realização do projeto de pesquisa **“O Ensino de Filosofia como Experiência filosófica no CEJA”**, da pesquisadora Divina Mendes Chagas, do Programa/Curso MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO a que a pesquisa está vinculada, da Universidade Federal de Mato Grosso. Informo que a coleta/produção de dados será realizada no período de FEVEREIRO a MARÇO/2020.

Solicito, ainda, autorização para uso de infraestrutura física para realização da pesquisa, a saber, sala de aula, cadeiras e mesas, datashow, caixa de som.

Informo que a pesquisadora Divina Mendes Chagas se compromete a:

1. Iniciar a coleta de dados somente após a aprovação final do protocolo de pesquisa pelo Sistema CEP/CONEP. Informo que este projeto será avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos das áreas de ciências humanas e sociais da Universidade Federal de Mato Grosso – CEP/Humanidades/UFMT, em relação a análise ética.
2. Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos possíveis.
3. Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos nas Resoluções N° 466/12 e N° 510/16 do CNS.
4. Como benefício para a instituição, após a finalização do projeto de pesquisa, disponibilizará a Proposta de Intervenção filosófica com as devidas correções.

Data: 02/03/2019

Divina Mendes Chagas

Assinatura da pesquisadora

.....

Eu Eliete Maurício da Silva, abaixo assinado, Diretora do CEJA 6 de Agosto, situado à Rua Darcy de Freitas Queiróz, nº 115, Centro, telefone (65) 3266-2459, CEP 78250-000, Pontes e Lacerda-MT, autorizo a realização da pesquisa "**O ensino de Filosofia como Experiência filosófica**", a qual será executada em consonância com as Normas e Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 466/12, a ser conduzida pelo pesquisadora Divina Mendes Chagas. Fui informada, pela responsável da pesquisa, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Data: 02/03/2019

Eliete Maurício da Silva

Diretora Escolar

Eliete Macário da Silva

Diretora

Portaria nº 813/2018/GS/SEDUC/MT
D.O. 26/12/2018**CEJA 6 DE AGOSTO**Rua Darcy de Freitas Queiroz, 115
CEP 78.250-000 Pontes e Lacerda MT
Telefax (65) 3266 2459
Des. de Criação 421/91 D.O. 14/06/91
CNPJ 02.035.895/0001-25