



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO

SEBASTIÃO SILVA

**PENSANDO A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO-LEITOR EMANCIPATÓRIA E
CRÍTICA**

CAMPINA GRANDE

2024

SEBASTIÃO SILVA

**PENSANDO A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO-LEITOR EMANCIPATÓRIA E
CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Linha de pesquisa: Ensino de Filosofia

Orientador: Prof. Dr. Flávio de Carvalho

CAMPINA GRANDE

2024

S586p Silva, Sebastião.
Pensando a construção do sujeito-leitor emancipatória e crítica /
Sebastião Silva. – Campina Grande, 2024.
173 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – Universidade
Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2024.
"Orientação: Prof. Dr. Flávio de Carvalho".
Referências.

1. Educação de Jovens e Adultos (EJA). 2. Emancipação. 3. Texto
Filosófico. 4. Pensamento Autônomo. 5. Rancière, Jacques, 1940- .
I. Carvalho, Flávio de. II. Título.

CDU 374.7(043)


SEBASTIÃO SILVA

**PENSANDO A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO-LEITOR EMANCIPATÓRIA E
CRÍTICA**


Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Dissertação aprovada em: 19/09/2024


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **FLAVIO JOSE DE CARVALHO**
Data: 04/12/2024 14:52:07-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Flávio de Carvalho
Orientador – UFCG

Documento assinado digitalmente
 **MATHEUS MARIA BELTRAME**
Data: 05/12/2024 21:28:14-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Matheus Maria Beltrame
Examinador interno – UFCG

Documento assinado digitalmente
 **JOSE TEIXEIRA NETO**
Data: 04/12/2024 15:07:45-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. José Teixeira Neto
Examinador externo – UERN

AGRADECIMENTOS

Início dando imensa gratidão a minha família, principalmente, aos meus pais José Miguel da Silva e Maria Bernadete Silva (*in memoriam*) por tudo que fizeram, me possibilitando através dos estudos ocupar os espaços educacionais que cheguei até o momento.

Agradeço, em especial ao PROF-FILO, núcleo da Universidade Federal de Campina Grande, que me deu a possibilidade de hoje estar me tornando mestre em Filosofia. A todos os professores do Programa de Pós-graduação que tive a imensa gratidão de compartilhar de suas companhias e conhecimentos. Agradeço, também a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelo financiamento dessa pesquisa, pois, o recurso foi importante para a sua implementação e desenvolvimento até sua etapa final.

Agradecimento especial ao meu orientador, professor Flávio de Carvalho, pelas falas de incentivo, empenho, atenção e por dividir de seus conhecimentos nas orientações e durante toda a pesquisa. Quero agradecer aos membros da banca de qualificação e examinadora, Prof. Luciano da Silva e Prof. José Teixeira Neto, por todas as contribuições relevantes que trouxeram para melhorar a pesquisa.

Agradecer a todos que compõem a escola José Miguel Leão, localizada no distrito de São José da Mata, em Campina Grande, aonde fui bem acolhido durante o desenvolvimento da pesquisa, e, obrigado aos/as alunos/as da EJA turno noite pela participação no projeto.

E, por fim, quero agradecer a todos os amigos e colegas pelo incentivo, torcendo por mais essa conquista em minha vida, e, aos colegas de turma do mestrado pelos dias que podemos passar juntos dividindo os momentos tensos, e também, os muitos momentos de felicidade que compartilhamos juntos.

RESUMO

O presente trabalho discute a problemática da dificuldade que os/as alunos/as da Educação Básica apresentam em relação à leitura do texto filosófico, principalmente os alunos/as da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Estadual José Miguel Leão, onde observamos que muitos deles/delas trazem para sala de aula uma percepção de que ler um texto é apenas retirar dele alguns fragmentos de informações que já estão prontas, dependendo então da explicação dada pelo/a professor/a ou da que está presente no livro didático numa expressão clara de uma prática escolar enciclopédica. Diferente dessa abordagem, mostramos no decorrer da pesquisa que há a possibilidade dos/das alunos/as da EJA fazerem uma leitura do texto filosófico de forma diferenciada, emancipada e crítica. Para tal propósito, recorreremos, então, as ideias de uma educação para emancipação em Rancière e do cuidado de si de Foucault. Mostramos, então, a partir das ideias dos filósofos que o reconhecimento da igualdade das inteligências dos sujeitos e a constituição de sua subjetividade através de uma série de práticas são pressupostos para que possam acreditar em suas capacidades da razão. O pensamento dos filósofos dialogam com as ideias de Gallo acerca do ensino e aprendizagem de filosofia como um convite ao pensar próprio, dentro do contexto do Ensino Médio, em que os/as alunos/as, numa aprendizagem ativa e significativa, depreenderão os conceitos dos filósofos, compreendendo-os a partir de uma comparação com suas próprias realidades e, assim, recriando tais conceitos. Todas essas ideias foram essenciais para a construção de nossa proposta de leitura do texto filosófico na EJA, provocando os alunos a adotarem uma forma de pensar emancipado e crítico a partir realização de oficinas filosóficas através das quais pudemos colocar em prática a nossa proposta de intervenção, proporcionando aos/as alunos/as vivências de leitura do texto filosófico de uma forma que pudessem exercitar o pensamento.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA); emancipação, Rancière, texto filosófico; pensar autônomo.

ABSTRACT

This work discusses the problematic issue of the difficulty that Basic Education students face when reading philosophical texts, especially young adult students in the José Miguel Leão State School. We observed that many of them bring to the classroom a perception that reading a text is merely extracting fragments of information that are already ready-made, depending on the explanation given by the teacher or on what is present in the textbook in a clear expression of an encyclopedic school practice. Different from this approach, we show in the course of the research that there is the possibility for young adult students to read the philosophical text in a different, emancipatory, and critical way. To this end, we resort to the ideas of an education for emancipation in Rancière and the care of the self in Foucault. We show, then, based on the philosophers' ideas, that the recognition of the equality of subjects' intelligences and the constitution of their subjectivity through a series of practices are prerequisites for them to believe in their capacities of reason. The philosophers' thought dialogues with Gallo's ideas about the teaching and learning of philosophy as an invitation to one's own thinking, within the context of High School, in which students, in an active and meaningful learning, will infer the concepts of the philosophers, understanding them from a comparison with their own realities and, thus, recreating such concepts. All these ideas were essential for the construction of our proposal for reading the philosophical text in EJA, provoking students to adopt an emancipatory and critical way of thinking through the realization of philosophical workshops through which we could put our intervention proposal into practice, providing students with experiences of reading the philosophical text in a way that they could exercise thought.

Keywords: Youth and Adult Education, Emancipation, Rancière, philosophical text, autonomous thinking.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| IMAGEM 1 – As relações afetivas modernas | 120 |
| IMAGEM 2 – As redes sociais e o amor líquido | 121 |
| IMAGEM 3 – Relações afetivas e a lógica da produtividade | 122 |
| IMAGEM 4 – Artificialidade do amor | 123 |
| IMAGEM 5 – Amor descartável | 124 |
| IMAGEM 6 – Amor líquido e satisfação pessoal | 125 |
| IMAGEM 7 – Afetividade e fluidez | 126 |
| IMAGEM 8 – Afetividade e fluidez | 126 |
| IMAGEM 9 – Relações frágil e líquido | 127 |
| IMAGEM 10 – Interesse passageiro | 127 |
| IMAGEM 11 – Afetividade e individualismo | 128 |
| IMAGEM 12 – Exibição dos cartazes | 129 |
| IMAGEM 13 – Exposição dos cartazes para comunidade escolar | 130 |
| IMAGEM 14 – Indústria cultural e consumismo | 137 |
| IMAGEM 15 – Uso consciente das mídias digitais | 138 |
| IMAGEM 16 – Influenciadores e a perda da liberdade | 139 |
| IMAGEM 17 – Uso consciente das redes sociais | 140 |
| IMAGEM 18 – Exposição das estratégias elaboradas pelos/as aluno/as | 142 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1. INTRODUÇÃO | 11 |
| 2. A EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO EM RANCIÈRE E O CUIDADO DE SI EM FOUCAULT | 18 |
| 2.1 A educação que embrutece e a ordem explicativa..... | 19 |
| 2.2 A igualdade das inteligências | 24 |
| 2.3 A igualdade como princípio e a emancipação como método | 37 |
| 2.4 A ética do cuidado de si..... | 44 |
| 2.5 Sujeito, subjetividade e verdade | 52 |
| 2.6 A estética da existência..... | 59 |
| 2.7 A escrita de si | 63 |
| 2.8 Diálogo entre emancipação em Rancière e subjetivação em Foucault..... | 69 |
| 3. ENSINO E APRENDIZAGEM DE FILOSOFIA E TEXTO FILOSÓFICO | 81 |
| 3.1 A leitura do texto filosófico como uma experiência para o pensar próprio | 84 |
| 3.2 Ensino e aprendizagem de filosofia e texto nos documentos oficiais da educação..... | 89 |
| 3.3 Possibilidades didáticas que tornam viável a experiência da filosofia na escola | 94 |
| 3.4 Ensino e aprendizagem de filosofia no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA)..... | 96 |
| 3.4.1 Conceituação e fundamentos da legislação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) | 97 |
| 3.4.2 A filosofia na EJA e relato da minha experiência como professor | 101 |
| 4. EXPERIÊNCIA DA PRÁTICA EMANCIPATÓRIA E CRÍTICA NA EJA | 106 |
| 4.1 Descrição da EEEFM José Miguel Leão aonde foi realizada a experiência da pesquisa. | 106 |
| 4.2 Percorso metodológico de intervenção através das oficinas filosóficas seguindo os quatro passos didáticos de Silvio Gallo | 109 |
| 4.3 Relato de execução das oficinas filosóficas | 111 |
| 4.3.1 Vivência da primeira oficina: sequência didática/metodológica | 113 |
| 4.3.2 Vivência da segunda oficina: sequência didática/metodológica | 131 |
| 4.4 Avaliação da intervenção: resultados das intervenções práticas | 144 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 154 |
| 6. REFERÊNCIAS | 158 |
| ANEXO A - Carta de anuência | 162 |
| ANEXO B - TCLE | 163 |
| ANEXO C – Trechos do livro Amor líquido de Sigmund Bauman | 164 |
| ANEXO D - Música de Marisa Monte “Ainda bem” | 165 |

| | |
|---|------------|
| ANEXO E – Trechos do texto de Adorno | 166 |
| ANEXO F – Trechos da reportagem da revista Veja..... | 167 |
| APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido..... | 168 |
| APÊNDICE B – Termo de compromisso pesquisadores | 171 |
| APÊNDICE C – Roteiro da 1ª entrevista..... | 172 |
| APÊNDICE D – Roteiro da 2ª entrevista | 173 |

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho nasceu das minhas inquietações em sala de aula como professor de filosofia no Ensino Médio. Percebi que alguns alunos ao chegarem nessa etapa de ensino apresentavam enormes dificuldades em relação à leitura e produção textual. Os momentos de leitura nas aulas de filosofia eram tensos para o aluno e constrangedores para mim, uma vez que ambos chegam à escola com ideias diferentes acerca do que é ler um texto.

Tenho observado que uma grande parte dos alunos possui uma concepção de leitura baseada na paráfrase, decodificação e repetição. Sem nenhum aprofundamento teórico e crítico, continuam reproduzindo a tradicional concepção de que ler um texto é apenas extrair dele algumas respostas pré-determinadas e legitimadas, seja pelo autor do texto didático, seja pelo professor. É comum nas aulas de filosofia ouvirmos dos alunos o seguinte questionamento: “Professor, a resposta é essa mesma?”, após grifarem trechos do texto ou, quando evitam comentá-lo, por acreditarem que a única compreensão correta é a do professor.

Observamos que a crença do aluno como um ser que é incapaz é fruto de uma prática escolar centrada numa didática em que o professor desenvolve técnicas e métodos que são utilizados para ensinar determinado conteúdo. Nesse caso, a preocupação do docente é apenas com sua aula “magistral”, para que, a partir dela, ele possa, com sua explicação, alcançar as mentes daqueles que dependem de sua instrução. Dessa maneira, partindo dessa concepção, não há preocupação efetiva com a aprendizagem do aluno.

Ao recorrermos a uma breve história desse sujeito-leitor vemos que sua relação com o texto sempre foi de subordinação. Torres (1994) aponta que no século XIII, mesmo perdendo o seu caráter sagrado, o texto continuou sendo visto a partir de uma interpretação única dada pelo mestre. No período medieval, os exercícios pedagógicos e religiosos da *lectio* (leitura) dos textos tinha um caráter da *determinatio* (resposta única), isto é, de mera e estrita repetição.

Durante a modernidade surge a noção de sujeito submisso e autônomo convivendo ao mesmo tempo em relação a leitura e interpretação de texto, ou seja, na passagem do sujeito religioso para o jurídico, o indivíduo tem uma falsa ideia de que não é determinado quanto as suas escolhas pessoais. No entanto, o que ocorre é que eles, mesmo sem perceberem, continuam sendo manipulados em sua forma de agir e pensar.

Já partir do século XX, com a consolidação e expansão do tecnicismo por alguns países, o modelo de sujeito-leitor que a escola forma tem por base o distanciamento crítico e não está voltado para abertura de discussões e debates. Nesse contexto, todo o conteúdo a ser transmitido se baseia em informações objetivas que proporcionem a adaptação dos sujeitos. Portanto,

percebe-se que os modos de sujeição dos sujeitos em relação ao texto vão se modificando progressivamente no curso da história. Diante disso, conforme Foucault (1987), as diferentes formas de poder fabricam diferentes tipos de individualidades porque a forma de pensar dos sujeitos estão submetidas a fatores histórico e geográfico.

Atualmente, vemos que a escola cada vez mais é receptora de ideias tecnocráticas e científicas, o que demonstra forte tendência a uma educação para formar e adequar os sujeitos a padrões sociais e morais instrucionais, distanciando-os cada vez mais de uma aprendizagem para reflexão. Esta, um dos papéis da educação filosófica, em que pese a consciência crítica dos sujeitos. Dessa forma, não surpreende que os programas de ensino de leitura, bem como os presentes nos livros didáticos, estejam cada vez mais solidificadas numa visão enciclopedista e tecnicista do processo de aprendizagem que não dão a devida atenção aos processos de formação integral dos sujeitos, a partir dos quais esses indivíduos se tornariam sujeitos ativos da sua aprendizagem. Sendo assim, a questão que envolve a educação do sujeito-leitor é pedagógica e também filosófica. Esta concepção alicerça a problemática desta pesquisa.

A escola desempenha considerável influência na formação dos jovens e adultos a partir do modelo de leitor que tem (re)produzido. Porém, enquanto professores de filosofia, devemos nos perguntar se a prática de leitura que é realizada em sala de aula tem levado os discentes a uma aprendizagem crítica. Ou seja, eles têm vivenciado os conceitos filosóficos de forma significativa como uma atividade reflexiva ou apenas como mais um conteúdo que se copia dos textos filosóficos e manuais didáticos?

A proposta de ensino e aprendizagem de leitura do texto de filosofia que pretendemos levar para os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) considera as diferentes subjetividades presentes na escola.

Durante a pesquisa foram feitos vários questionamentos acerca da abordagem do texto em sala de aula e se esta tem contribuído para a emancipação ou massificação e alienação dos indivíduos. Diante disso, refletimos sobre como fazer da escola não mais um local reprodutor do sistema das desigualdades intelectuais, mas um espaço de mudança e transformações da forma como os sujeitos aprendem. E ainda se a Filosofia, que se mostra como uma disciplina crítica, tem contribuído para a educação do sujeito-leitor do Ensino Médio. Diante dessas questões, parece-nos que tornar a ideia ou conceito filosófico mais compreensível é um dos desafios do professor em sala de aula porque repeti-los não garante que serão compreendidos pelos alunos. A linguagem filosófica não é de fácil assimilação. Contudo, é necessário um processo didático-pedagógico e filosófico de leitura e interpretação para melhor compreensão dos seus significados.

Partindo dessas questões e a fim de nelas intervir na tentativa de atribuir uma resposta ao problema, esta pesquisa tem por objetivo geral construir uma proposta de leitura do texto de filosofia que tenha por base um sujeito-leitor emancipado e crítico, ou seja, tornar a prática de leitura do texto de filosofia no Ensino Médio uma experiência emancipada e crítica do aluno com os conceitos filosóficos, vivenciando-os a partir do próprio pensamento. Para colocarmos em prática essa proposta de ensino e aprendizagem de leitura do texto filosófico, recorreremos a uma base teórica fundamentada nas ideias de Jacques Rancière, pensador que discute uma educação para emancipação que passa pelo reconhecimento da igualdade das inteligências dos alunos, os quais serão provocados a partir daquilo que “ignoram” a buscar o saber e a construir a sua própria aprendizagem com base na faculdade da vontade. De acordo com esse pensador, para que isso ocorra é essencial que se desconstrua na escola a prática de educação baseada na lógica explicadora, onde o aluno é colocado na posição de subserviente ao professor e com perda da capacidade de autonomia que conduz ao seu embrutecimento.

Outra base teórica importante para esta pesquisa são as ideias de Michel Foucault, especialmente as relacionadas à ética do cuidado de si, a partir da qual o escritor delinea um estudo filosófico e histórico de textos de pensadores da antiguidade clássica, quais foram as práticas e técnicas que os indivíduos deram a si mesmo, a partir de suas escolhas e desejos, afim de constituírem a sua subjetividade. Como veremos, esses modos de ser do sujeito tem relevância enorme para que ele exerça sua liberdade e construa seu estilo próprio de vida. Essas e outras ideias de Foucault dialogam bem com a proposta de pensar a construção do sujeito-leitor de filosofia emancipatória e crítica no Ensino Médio. Porque para que os alunos possam exercer a faculdade da vontade de forma autônoma ao ler um texto filosófico é necessário que eles voltem-se para si criando pontos de discussão e resistência à rede de poder que está instaurada dentro das instituições escolares, mas, que, mesmo sendo interpelado pelas mesmas, cria pontos de resistência através das diversas práticas/técnicas que dá a si próprio. É claro que o professor de filosofia tem importância enorme para que isso ocorra ao dar ao aluno o suporte necessário para que ele alcance sua potencialidade conceitual. Desse modo, veremos que as ideias tanto de Rancière quanto as de Foucault foram fundamentais para que pudéssemos traçar uma proposta de ensino e aprendizagem de filosofia em que o aluno, no uso da faculdade da razão/intelecto, sem que precise de um explicador, se torna sujeito de sua própria aprendizagem.

Além dos filósofos citados, para complementar a discussão acerca do ensino e aprendizagem de filosofia no Ensino Médio, serão discutidas as ideias de Silvio Gallo, relacionando-as com o desenvolvimento da reflexão crítica e criativa. A partir das ideias desse autor, desenvolveremos uma proposta de ensino e aprendizagem de filosofia que é um convite

ao filosofar, ou seja, em que os alunos assumem a ideia do filosofar de forma ativa, tomando para si o protagonismo. Considerando essa perspectiva, defende Gallo (2012, p. 48): “o ensino de filosofia pode ser tomado em uma perspectiva ativa, que tenha por meta a emancipação intelectual daquele que aprende, a produção de singularidades, ainda que não seja possível controlar isso”. Sendo assim, para que o aluno se afaste da condição de mero receptor dos conceitos filosóficos, em que simplesmente reproduz e assimila conteúdos, para desenvolver a autonomia e atitude do pensar próprio, foram realizadas oficinas filosóficas com estudantes da EJA baseadas nas quatro etapas do método de ensino de filosofia de Gallo. As etapas são: sensibilização, problematização, investigação e conceituação. Durante as oficinas, os alunos puderam vivenciar cada etapa através de experiências filosóficas que os levaram a ter contato com os conceitos filosóficos no decorrer das atividades e a produzir os seus próprios, possibilitando que exercessem de forma teórica e prática o pensar crítico e a criatividade.

A proposta de intervenção filosófico-pedagógica através das oficinas voltadas à leitura do texto de filosofia a partir de uma perspectiva emancipadora e crítica foi realizada na Escola José Miguel Leão, em São José da Mata, distrito do município de Campina Grande, instituição na qual faço parte do corpo docente e onde percebi a necessidade de desenvolver uma perspectiva de ensino e aprendizagem de leitura do texto filosófico diferente da habitual, mas que considera os vários níveis de aprendizagem e conhecimento do aluno, permitindo que ele possa se desafiar e explorar as suas potencialidades individuais.

A pesquisa se consistiu numa abordagem qualitativa. Do ponto de vista do procedimento, ela é uma pesquisa-ação. Na metodologia da pesquisa-ação procura-se compreender e resolver os problemas coletivos, bem como de aprendizagens dos atores e pesquisadores envolvidos. Desse modo, a pesquisa tem a finalidade de possibilitar aos sujeitos participantes da pesquisa responder aos problemas vividos por eles, buscando uma ação que possa transformá-los e solucioná-los. Nesse tipo de metodologia todos que estão envolvidos na pesquisa buscam, em torno de uma ação planejada, intervir na realidade. Logo, a condução da pesquisa-ação deve buscar como resultado a vontade de fazer parte da pesquisa e, conseqüentemente, observar mudanças nos sujeitos envolvidos e no seu meio social. Segundo Thiollent (2003, p. 8), “a pesquisa-ação pode ser concebida como método, isto quer dizer um caminho ou um conjunto de procedimentos para interligar conhecimento e ação, ou extrair da ação novos conhecimentos”. Essa metodologia é muito utilizada em projetos de pesquisa educacional, pois através dela os pesquisadores em educação estarão em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive em nível pedagógico. É, portanto, o tipo de pesquisa que promoverá ações e transformações de situações dentro do próprio

ambiente escolar. Do lado dos pesquisadores, trata-se de formular conceitos, buscar informações sobre situações, e, do lado dos atores, a questão remete à disposição a agir, a aprender, a transformar, a melhor, etc. (Thiollent, 2003). Já a pesquisa de cunho qualitativo busca estabelecer uma relação dialógica entre o sujeito e o objeto, priorizando a problematização e a argumentação, e buscando adequar a metodologia da pesquisa à realidade dos atores envolvidos. No caso desta pesquisa, os/as alunos/as da EJA da rede estadual de ensino da Paraíba.

Como estamos propondo uma educação que prepare os sujeitos para serem autônomos no processo de sua aprendizagem, nossa proposta de ação na realidade pesquisada será através de oficinas filosóficas nas quais os educandos possam desenvolver exercícios teóricos, práticos, individuais e coletivos, tendo a oportunidade de aperfeiçoar suas habilidades e conhecimentos em relação ao seu modo de vivenciar os conceitos filosóficos em sala de aula. Essa necessidade de atribuir uma nova perspectiva ao ensino e aprendizagem da filosofia parece ser algo bem mais complexo do que possamos imaginar, e, quando o desafio é fazer com que a leitura do texto filosófico em sala de aula seja um convite para experiência com o pensar de modo reflexivo, o desafio parece ser bem maior. No ato de ensinar e de aprender não está em jogo apenas a parte didático-pedagógica. Estamos lidando com sujeitos históricos que trazem do seu contexto social e cultural uma gama de conhecimentos que devem ser consideradas. Mas, por outro lado, sabemos que há necessidade de buscar na filosofia conceitos que deem conta de pensar os novos problemas que afetam a atualidade desses indivíduos. Então, analisar o ensino de filosofia a partir de um viés filosófico é pensar sobre essas e outras questões que surgem no decorrer do percurso educacional. É necessário, então, de acordo com Cerletti (2009), analisar o ensino de filosofia para além de seu caráter pedagogizante, retirar o que parece ser superficial, uma vez que o ensino e a aprendizagem de filosofia não se limitam apenas aos aspectos didáticos, avaliativos e metodológicos que estão imbricados no processo, mas também requer uma abordagem crítica e uma análise de caráter filosófico. Desse modo, pensar numa educação filosófica é refletir sobre os sujeitos envolvidos no processo e não apenas no “como” aprendem, mas de que forma são afetados pela filosofia, levando em consideração que existe uma tradição filosófica que já está posta historicamente e que pode contribuir para atender as exigências que o contexto de ensino pede hoje.

A pesquisa justifica-se por questionar um dos problemas presentes atualmente na escola e que tem motivado debates em diversas áreas da educação. A saber, o ensino e aprendizagem de leitura de texto. No caso desta pesquisa, direcionamos para a formação do sujeito-leitor do texto filosófico porque acreditamos que é possível dialogar com as metodologias atuais de

ensino e aprendizagem de leitura. Propomos um deslocamento no processo de leitura em sala de aula em que o aluno seja sujeito e não apenas objeto do processo de contato com o saber filosófico, pois percebemos que a escola hoje é reprodutora de uma visão tecnicista da educação cujo modelo intenciona uma formação pragmática dos sujeitos, ou seja, visa planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional e inflexível.

Para que possamos refletir sobre todas essas questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de filosofia, o nosso percurso de escrita de nesta dissertação será dividido em três capítulos, expondo, ao final, uma proposta pedagógico-filosófica de leitura do texto filosófico em que o aluno seja ele próprio emancipado e crie um pensamento crítico no processo de aprendizagem. Assim, no primeiro capítulo, intitulado “A educação para a emancipação em Rancière e o cuidado de si em Foucault”, discutiremos, a partir do primeiro pensador, a proposta de uma educação filosófica baseada na emancipação intelectual e igualdade das inteligências, e, do segundo, veremos como a prática do cuidado de si é essencial para a constituição da subjetividade dos indivíduos e do seu projeto de vida através de uma estética da existência. Ainda nesse capítulo, destacaremos como as ideias dos dois filósofos dialogam entre si e contribuem para a construção de uma educação filosófica emancipatória e crítica de leitura do texto filosófico. No segundo capítulo, que tem por título “Ensino de filosofia e texto filosófico”, a discussão será em torno de uma proposta de ensino e aprendizagem de filosofia como um exercício do pensamento. Para tanto, tomamos como ponto de partida as ideias de Silvio Gallo e a partir de seu pensamento são apresentados outros teóricos que comungam da ideia de que a escola deve ser um espaço em que o aluno possa, de forma ativa, vivenciar os conhecimentos filosóficos. Isto é, os conceitos são melhor compreendidos quando se permite que durante a leitura os alunos possam, através de uma série de atividades, exercerem de forma autônoma o pensamento crítico. Para complementar essa discussão, recorreremos a alguns documentos oficiais da educação brasileira que expõem, entre outras proposições, as que fazem referência ao novo ensino médio e as que tratam especificamente do ensino e aprendizagem de filosofia. Ainda nesse capítulo, discutiremos também o ensino e aprendizagem de filosofia no contexto da EJA, com uma reflexão a partir de sua conceituação e fundamentação na legislação dessa modalidade de ensino. No terceiro e último capítulo, intitulado “Experienciando a própria prática: a trajetória metodológica e delimitação do território de intervenção”, mostraremos como se deu o nosso processo de intervenção nas turmas da EJA através das oficinas filosóficas com a prática dos quatro passos didáticos de Gallo. Mostraremos de que modo, durante as atividades realizadas nas oficinas, os alunos puderam experimentar a leitura do texto filosófico de uma forma mais autônoma e crítica. Ainda nessa seção, discutiremos os resultados da

pesquisa com os alunos da EJA participantes das oficinas através da análise dos questionários aplicados antes e após a sua execução, onde foram feitas perguntas a respeito das impressões em relação à leitura do texto filosófico antes e depois da participação nas oficinas filosóficas. A análise dos questionários auxilia na percepção de eventuais mudanças na compreensão dos estudantes, além daquelas observadas durante a intervenção. A partir das análises dos resultados veremos se nosso objetivo em construir uma proposta de ensino e aprendizagem de leitura do texto filosófico tendo como foco um sujeito-leitor emancipado e crítico foi alcançado e quais pontos positivos dessa prática escolar promoveram nos alunos da EJA uma mudança de atitude em relação à prática de leitura do texto filosófico e quais precisam ainda ser melhorados para que de fato a percebam como significativa.

2. A EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO EM RANCIÈRE E O CUIDADO DE SI EM FOUCAULT

O filósofo Jacques Rancière, na obra *o Mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual*, escrito em 1987, nos convida a conhecer a aventura intelectual de Joseph Jacotot, renomado professor e leitor da literatura francesa que passou parte de sua vida na França e que por motivos políticos exilou-se na Holanda no século XX. Seus planos era cumprir nesse país seu exílio de forma tranquila, mas, a pedidos, resolve assumir a função de professor em meio período. Logo, devido a boa fama de leitor insigne da literatura francesa, um grupo de alunos o requisita para dar-lhes alguns cursos. Esse fato inusitado, ao mesmo tempo que o motiva, o coloca diante do problema da língua, pois nem seus alunos sabiam falar francês e nem o mestre falava e compreendia bem a língua holandesa. Diante desse impasse, o mestre Jacotot busca, numa recente publicação bilíngue do Telemâco, obra da autoria de François de Salignac de La Mothe, também chamado Fénelon, em que conta as aventuras de Telêmaco, filho de Ulisses, o laço que irá unir ele e os seus alunos. Esse era o início da aventura intelectual que Jacotot propôs fazer junto com seus alunos quando pede a eles que leiam o Telemâco amparados pela tradução o texto em francês. Ele atribui aos alunos a tarefa de lerem, relerem e narrarem o que havia sido aprendido, ao mesmo tempo que os incentiva a escrever em francês o que havia compreendido. Portanto, além de ser uma atividade em que fazia com que seus alunos contassem sobre as ideias, sentimentos e emoções ativados durante a leitura, era, também, uma forma deles vivenciarem uma experiência nova e particular com o próprio texto sem ser necessário recorrer a uma outra explicação.

Ao perceber que os resultados esperados foram positivos porque realmente seus alunos haviam dado conta, a partir da própria vontade de compreender, o que o mestre havia designado, e sem a presença de um mestre explicador, Jacotot se viu na eminência de questionar toda a tradição cientista e pedagógica que via na lógica da explicação o fundamento para o ensino e aprendizagem: “até ali, ele havia acreditado no que tinha acreditado todos os professores conscienciosos: que a grande tarefa do mestre é transmitir seus conhecimentos aos alunos, para elevá-los gradativamente à sua própria ciência” (Rancière, 2020, p. 19). De acordo com Rancière, a exigência do acaso permitiu que Jacotot vivenciasse novas experiências de leitura e escrita com seus alunos, saindo de uma maneira aparentemente óbvia de ensinar e aprender para uma nova, semelhante ao prisioneiro da caverna de Platão que precisou sair com muito esforço da realidade das sombras para enxergar a luz que estava fora e que o possibilitou pensar novas formas de conhecimento. Sendo assim, antes de se aventurar intelectualmente com seus

alunos, Jacotot também acreditava que aprender era “apropriação racional do saber e na formação do julgamento e do gosto, até onde sua destinação social o requeria, preparando-se para dar à educação uso compatível com essa destinação: ensinar, advogar ou governar para elites (Rancière, 2020, p. 19)”. Desse modo, o aluno era visto como um indivíduo que não tinha autonomia alguma sobre a sua aprendizagem. Porém, a partir da experiência que realizou, percebeu que “ele não lhes havia explicado a ortografia e as conjunções. Sozinhos, eles haviam buscado as palavras francesas correspondentes aquelas que conheciam, e as razões de sua desinências” (Rancière, 2020, p. 20), Jacotot, portanto, estava diante de uma maneira diferente de ensinar e aprender que dependia mais da atenção e vontade particular de cada sujeito do que das explicações dadas pelo professor-explicador que não possuíam nenhum sentido para os alunos. Diante desse fato, ficamos a refletir a partir das interrogações feitas por Rancière: “seriam, pois, supérfluos as explicações do mestre? Ou, senão o eram, para que e para quem teriam, então, utilidades? São estas e outras questões que refletiremos a seguir, mostrando que há possibilidades dentro do ambiente escolar pra práticas educacionais que priorizem a autonomia dos sujeitos no processo de aprendizagem.

2.1 A educação que embrutece e a ordem explicativa

Podemos dizer que uma das piores consequências que uma educação baseada na lógica explicadora pode acarretar dentro do contexto escolar é o embrutecimento do aluno. A princípio, o que chamamos de ordem explicadora na educação é a relação desigual que é estabelecida entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem, em que o primeiro apenas explica e transmite sua ciência. Nesse caso, sua preocupação é apenas a quantidade de conteúdos que o segundo absolveu, estabelecendo nessa relação uma condição embrutecedora ao subordinar uma inteligência a outra inteligência, uma vez que ao desapropriar os sujeitos da capacidade de fazer uso da própria inteligência, cedendo-a a outrem, os torna reféns da vontade alheia, pois a partir dela “tudo se passa, agora, como se ela não pudesse aprender com o recurso da inteligência que serviu até aqui, como se a relação autônoma entre a aprendizagem e a verificação lhe fosse, a partir daí, estrangeira” (Rancière, 2020, p. 23). Ou seja, essa estrangeirice que o embrutecimento traz conduz o sujeito a não se reconhecer enquanto vontade de pensar, ocasionando perda ou diminuição da capacidade de raciocínio e sensibilidade de criação.

Para Rancière (2020), na escola onde há a presença de uma educação explicadora professor e alunos são colocados em posições desiguais. O primeiro é visto como detentor do

conhecimento, cabendo-lhe ser um transmissor dos saberes, e o segundo como receptor daquilo que o professor considera ser condizente expor. É um caso típico de uma formação voltada para o embrutecimento porque apenas reforça a incapacidade do aluno de aprender por conta própria, ignora seus saberes e o coloca numa condição de inferiorização em relação ao professor. Como consequência, no processo de embrutecimento reforça-se as incapacidades dos sujeitos e ignora os seus saberes. Na ordem explicadora, o aprendizado só acontece no momento em que o professor considera adequado. Ele limita o momento exato onde se inicia e termina o aprendizado. Cabe ao aluno, portanto, receber de forma passiva a ordem do professor explicador. Acerca do funcionamento da lógica explicadora, Rancière (2020, p. 21) pontua:

Essa lógica não deixa, entretanto, de comportar certa obscuridade. Eis, por exemplo, um livro entre as mãos do aluno. Esse livro é composto por um conjunto de raciocínios destinados a fazer o aluno compreender uma matéria. Mas, eis que, agora, o mestre toma a palavra para explicar o livro. Ele faz um conjunto de raciocínios para explicar o conjunto de raciocínios em que o livro se constitui. Mas, por que teria necessidade de tal assistência? Em vez de pagar a um explicador, o pai de família não poderia, simplesmente, dar o livro a seu filho, não poderia este compreender, diretamente, os raciocínios do livro? E, caso não fizesse, por que, então, compreenderia melhor os raciocínios que lhe explicarão aquilo que não compreendeu? Teriam esses últimos uma natureza diferente? E não seria necessário, nesse caso, explicar, ainda, a forma de compreendê-los?

Analisando o ensino e a aprendizagem a partir de um modelo não emancipatório, portanto, embrutecedor, é possível perceber como a verticalização da posição dos sujeitos e o enciclopedismo dos saberes, comuns na pedagogia da explicação, persistem no ambiente escolar. Segundo Rancière (2020), a pedagogia da explicação divide a inteligência em duas. Temos de um lado a figura do/da professor/a que se considera detentor/a do saber e que possui uma inteligência superior a dos alunos/as, fazem uso do método para transmissão do saber, o qual, acreditam, o/a ajudará a alcançar mais facilmente as mentes dos/das seus aprendizes. Do outro lado, temos os/as alunos/as que são vistos/as como aqueles/as que possuem uma inteligência inferior, ou seja, suas mentes seriam comparadas a uma “tábula rasa”, desprovida de ideias, saberes e conhecimentos e que, por isso, necessitaria ser preenchida.

Percebe-se que uma educação que possui tais características não emancipa, mas embrutece de quem dele participa. Para Rancière (2020, p. 24-25), o embrutecedor possui uma personalidade específica e um modo de agir bem peculiar:

Entendamo-lo bem –e, para isso, afastemos as imagens feitas. O embrutecedor não é o velho mestre obtuso que entope a cabeça de seus alunos de conhecimentos indigestos, nem o ser maléfico que prática a dupla verdade, para assegurar seu poder e a ordem social. Ao contrário, é exatamente por ser culto, esclarecido e de boa-fé que

ele é mais eficaz. Mais ele é culto, mais se mostra evidente a ele a distância que vai de seu saber à ignorância dos ignorantes. Mais ele é esclarecido, e lhe parece óbvia a diferença que há entre tatear as escuras e buscar com método, mais ele se aplicará em substituir pelo espírito a letra, pela clareza das explicações a autoridade do livro. Antes de qualquer coisa. Dir-se-á, é preciso que o aluno compreenda e, para isso, que a ele se forneçam explicações cada vez melhores. Tal é a preocupação do pedagogo esclarecido: a criança está compreendendo? Ela não compreende? Encontrei maneiras novas de explicar-lhe, mais rigorosas em seu princípio, mais atrativas em sua forma; e verificarei que ele compreendeu.

No entanto, de acordo com Rancière (2020), ao se referir ao embrutecedor como alguém “esclarecido”, pode ser que numa primeira leitura sejamos levados a fazer uma analogia com o termo “esclarecimento” (*Aufklärung*), de Immanuel Kant, cujo sentido era o de fazer com que os indivíduos tivessem a coragem de fazer uso de seu próprio entendimento, uma maneira de saírem da condição de menoridade racional, condição cuja culpa era deles/as mesmos/as, mas que poderia ser revertida quando se libertassem dos grilhões que foram impostos e que se impõem a si próprios sobre sua consciência. Porém, da forma que os termos são empregados pelos filósofos é perceptível a diferença de sentidos em ambos, pois a maneira que Rancière faz uso do termo “ser esclarecido” traz a ideia de alguém que possui o domínio sobre o saber/conhecimento e que, por causa disso, se sentem superiores aos demais indivíduos, colocando esses/as numa condição de dependência e sujeição em relação aquele/a. Esse controle, é bom lembrar, que não é mais exercido com o uso da força física, mas através de todo um aparato ideológico muito bem estruturado que os colocam na condição de menoridade intelectual (pedimos emprestado o termo kantiano), e que os impede de fazer uso de seu próprio entendimento. Ao contrário da educação que emancipa, que parte da igualdade como princípio da ação educativa, possibilitando que os sujeitos possam manifestar sua capacidade intelectual.

Como vimos na citação anterior, Rancière (2020) mostra como é a personalidade/figura do/da professor/a embrutecedor, um intelectual, renomado nas letras e ofícios, uma pessoa carismática e que quer demonstrar autoridade sobre os demais. É uma forma de ser visto pelos outros como um líder que merece respeito e que possui inteligência e capacidade intelectuais superiores e que por causa disso pode influenciá-los.

No dia a dia da escola é comum vermos e identificarmos professores/as parecidos/as com o tipo que acabamos de relatar. Professor que possuem um ego exacerbado e que não reconhecem ou não querem reconhecer que os/as alunos/as possuem as mesmas capacidades de aprender e podem desenvolver habilidades intelectuais semelhantes as suas.

É cômodo para o/a professor/a na ordem explicativa mais uma compreensão que precisa ser oferecida para quem está lendo, assim seus/suas alunos/as precisem dele/dela, tornando-os submissos, uma vez que para a sociedade pedagogizada, deixar que os indivíduos aprendam por

conta própria é perigoso e subversivo. As compreensões dos educandos/as podem ir de encontro às ideologias que as instituições e o Estado adotam. Segundo Rancière, o pedagogo esclarecido toma para si a capacidade de compreensão, pois “é ela que interrompe o movimento da razão, destrói sua confiança em si, expulsa-a de sua via própria, ao quebrar em dois o mundo da inteligência, ao instaurar a ruptura entre o animal que tateia e o velho cavalheiro instruído, entre o senso comum e a ciência” (Rancière, 2020, p. 25). É por isso que na pedagogia da explicação é tão importante a presença do/da professor/a esclarecido. Ele/a contribuirá para não deixar que as mentes dos sujeitos fiquem livres, pois uma vez libertos, poderão construir suas próprias narrativas. Para a pedagogia da explicação quando há interferência do/a professor/a mediando a compreensão entre o/a aluno/a e o conhecimento, a interpretação acontece a partir do que aquele/a considera verdadeiro e legítimo, estimulando ainda mais o embrutecimento. É por isso que neste modelo priorizasse tanto a oralidade/ fala do/da professor/a explicador em detrimento da escrita e da fala dos/das alunos/as: “supõe que os raciocínios são mais claro imprimisse melhor no espírito do aluno- quando veiculados pela palavra do mestre, que se dissipa no instante, do que no livro, onde estão inscritas para sempre com caracteres indelévels” (Rancière, 2020, p. 22). Temos assim descrita a fórmula do embrutecimento em que o/a aluno/a tem a necessidade de recorrer ao explicador para este explicar o que está escrito, quando ele/a mesmo/a poderia fazer esse movimento com o próprio pensamento sem precisar recorrer a outrem.

Todas as vezes que o/a aluno/a sente a necessidade de recorrer ao/a professor/a para compreender algo que está lendo, cria-se, nele/a uma dependência intelectual. Ele/a não se sentindo mais capaz de, sozinho, compreender ou atribuir sentido ao conhecimento. Essa é a lógica da ordem explicadora: definir e delimitar os espaços de conhecimento que já estão postos socialmente e que as instituições sociais tendem a repeti-los. Além disso, é “o móvel que faz girar as massas é o mesmo que anima os espíritos superiores, o mesmo que faz girar a sociedade sobre si própria, de geração em geração: o sentimento da desigualdade da inteligência” (Rancière, 2020, p. 124). Trata-se de ciclo de dependência e submissão que Rancière chama de paradoxo inferiores e superiores, algo comum no contexto político-social em que vivemos e que tem consequências direta no ambiente escolar. Ocorre entre diretor/a e professor/, por aquele/a que ocupa um cargo acima desse/a, do/a professor/a em relação ao/a aluno/a por crer que é o detentor do saber, do/a aluno/a em relação ao/a seu/sua colega de sala de aula, porque se saiu melhor em uma atividade ou disciplina, tomando-o como inferior. Pontua Rancière (2020, p. 124):

Ainda hoje, o que permite ao pensador desprezar a inteligência do operário, senão o desprezo do operário pelo camponês, do camponês por sua mulher, de sua mulher pela esposa do vizinho e, assim, indefinidamente? A desrazão social encontra sua fórmula resumida no que se poderia chamar de paradoxo dos inferiores superiores: cada um se submete aquele que considera como seu inferior, estando submetido a lei da massa pela própria pretensão de se distinguir.

Para que essa realidade vivida no contexto escolar possa ser modificada é necessário provocar, tanto os/as alunos/as como os/as professores/as para uma educação que fortaleça a capacidade crítica, que para Rancière é promover uma educação emancipadora, fazendo com que possam se reconhecerem igualmente inteligentes como qualquer outro/a, mostrando-lhe que pode percorrer caminhos diversos daquele que a escola tem os/as condicionados. É preciso, então, desafiar o/a aluno/a a ir direto ao conhecimento, sem que sempre o/a professor/a ou qualquer outro superior venha intervir, pois quando esse se coloca no papel de mediador do conhecimento entre o sujeito e o objeto, o saber é distorcido e, conseqüentemente, a sua compreensão irá acontecer a partir das escolhas pessoais e preferências ideológicas daquele/a que nem sempre correspondem as dos/das alunos/as.

Quando a aprendizagem dos/das alunos/as é colocada aos cuidados de um/uma professor/a explicador/a, para Rancière (2020, p. 23), “tudo se passa, agora, como se ela não mais pudesse aprender com o recurso da inteligência que lhe serviu até aqui, como se a relação autônoma entre a aprendizagem e a verificação lhe fosse, a partir daí, estrangeira”. O aprendiz é submerso num mundo do conhecimento que a todo momento lhe parece estranho, e realmente o é, pois não é permitido que faça experiência própria com os conceitos dos/das filósofos/as. Podemos dizer, então, de acordo com Rancière, que temos um ciclo de dependência e submissão que vem se repetindo há anos no ambiente escolar e que pode ter um desfecho quando a escola deixar de ver os/as alunos/as apenas como coadjuvantes do processo de ensino e aprendizagem e os colocarem de fato como protagonistas, pois, de acordo com o filósofo, “todo homem que é ensinado não é senão uma metade de homem” (Rancière, 2020, p. 42). Vemos, portanto, que a educação embrutecedora é construída em cima de impedimentos, dependências, servidões e anulações, não possui nenhum compromisso com a constituição de sujeitos pensantes, capazes de si autodeterminarem enquanto seres de inteligência.

É possível perceber que grande parte da tradição escolar que temos na atualidade foi construída a partir das deficiências das aprendizagens dos/as alunos/as. Deficiências que foram alimentadas por uma educação explicadora cuja base é o embrutecimento e que restringe o acesso ao saber. Esse tipo de educação é parte de um jogo político muito bem articulado para se beneficiar da ignorância dos indivíduos, como diz Rancière (2020, p. 42): “eis a virtude dos

explicadores: o ser que inferiorizam, eles o amarram pelo mais sólido dos laços no país do embrutecimento: a consciência de sua superioridade”. É uma forma de manipular a consciência dos mesmos sem que percebam, dando-lhes a conta-gotas o que devem ou não consumirem em termos de conhecimento e de cultura. Por isso, o que está por trás da ordem explicadora é a constituição de sujeitos obedientes e dóceis, ou seja, o controle do saber nada mais é que o controle dos seus corpos e das suas mentes. Quando a cultura letrada aumenta a distância do acesso do sujeito ao objeto do saber todos saem perdendo, porém quem perde mais são os jovens e adultos em idade escolar, os quais são impedidos de se constituírem enquanto sujeitos autônomos e emancipados. Na ordem explicadora, o normal é que o sujeito permaneça assujeitado ao outro e preso às instituições de repressão, cujo papel é não deixar o pensamento livre da escuridão que o aprisiona. Para Rancière (2020), na ordem explicadora, a instrução dos sujeitos estava direcionada para que pudessem ser inseridos na vida social. Por conta disso, percebe-se que a educação apresenta um viés ideológico técnico-econômico no sentido de formar os jovens para assumirem papéis socialmente determinados pelas instituições e Estado, e para uma educação técnica para formação de especialistas. Nos dias atuais, a instrução dos sujeitos é uma necessidade e condição para que possam ser vistos e aceitos socialmente. Trocaram apenas as palavras de instrução para formação técnica, porém o sentido permanece, o de uma educação que aprisiona os corpos e as mentes dos sujeitos.

Apesar de todo os esforços de manter-se dentro do contexto educacional, acreditamos ser possível romper com a lógica explicadora. Rancière (2020) mostra, através da aventura vivida pelo professor Jacotot e seus alunos, que há um caminho para isso, o do reconhecimento da igualdade das inteligências, pois os sujeitos são capazes de aprenderem sem a necessidade do/da professor/a explicador/a. Por isso, a educação que deseja constituir sujeitos emancipados e críticos em relação a sua aprendizagem tem que criar, dentro do contexto escolar, atividades que possibilitem que os/as alunos/as sejam provocados a exercitarem o seu pensamento. Portanto, veremos na sessão seguinte que a experiência da educação para emancipação não está mais baseada na receptividade mecânica dos/as alunos/as, bem comum na pedagogia da explicação, mas numa aprendizagem baseada na vontade individual e em sua atitude. Assim, com o auxílio do professor emancipado, o/a aluno/a terá condições de aprender a partir do reconhecimento de sua inteligência.

2.2 A igualdade das inteligências

Um das críticas ao método explicador é que ele principia reconhecendo que há uma desigualdade intelectual entre os indivíduos. A consequência disso é que há uma subestimação das capacidades de aprendizagem destes e uma imposição do discurso fatalista de que há seres humanos inferiores e outros superiores em termos de inteligência. Porém, com base nas lições do professor Jacotot, descritas por Rancière (2020), é possível pensar em processos de ensino e aprendizagem que, em vez de embrutecer, emancipam. Suas ideias, ainda, reconhecem que todas as inteligências são iguais. Com isso, reafirma o poder na capacidade intelectual dos sujeitos, pois, de acordo com Rancière, o que há de diferente nos indivíduos são as formas como cada um manifesta sua inteligência a partir de sua vontade:

Eis tudo que está em Calipso: a potência da inteligência, que está presente em toda manifestação humana. A mesma inteligência faz os nomes e os signos matemáticos. A mesma inteligência faz os signos e os raciocínios. Não há dois tipos de espíritos. Há desigualdade nas manifestações da inteligência, segundo a energia mais ou menos grande que a vontade comunica a inteligência para descobrir e combinar relações novas, mas não há hierarquia de *capacidade intelectual* (Rancière, 2020, p. 49, grifo do autor).

Essa confiança na capacidade das potencialidades individuais, além de colocar os/as alunos/alunas no centro do processo educativo, também faz com que eles/elas se percebam criativos e críticos, indo de encontro a um sistema que só os reconhece enquanto conjunto e não como sujeitos em sua singularidade e que são capazes de fazer rupturas, deslocamentos e movimentos contrários àqueles que as estruturas sociais determinam. Desse modo, no ensino universal que tem por base a emancipação dos sujeitos, visando sempre a sua autonomia, o princípio que dever norteá-lo desde o início e durante todo o processo educativo da relação entre educandos/as e educadores/as é o da igualdade das inteligências. Sendo assim, um dos objetivos dos/das professores/as em sala de aula é propor atividades de aprendizagem para os/as alunos/as que não os condicionem a serem apenas reprodutores de modelos prontos e acabados. É papel docente a eles/elas atividades de autorreflexão dos saberes, visando o seu autoconhecimento, suas formas de pensar e agir, bem como acerca dos outros e do mundo. De fato, essa é a lição do/da professor/a ignorante, que, procurando tirar o/a aluno/a do estado de embrutecimento, fornece-lhe meios para que possam percorrer os vários caminhos que conduzem aos saberes. Desse modo, de forma livre, o que se espera daqueles/as é que possam fazer suas escolhas e questionamentos acerca do que está aprendendo, pois “ensinar o que se ignora é simplesmente questionar sobre tudo o que se ignora” (Rancière, 2020, p. 53).

Enquanto que na ordem explicadora os conteúdos são dados de antemão pelo/a professor/a para que os alunos/as possam assimilar e repetir, sem nenhum questionamento

crítico, na aprendizagem emancipadora há uma motivação pessoal do indivíduo na tentativa de atribuir sentido ao saber que se ignora. Esse saber ou o objeto que se ignora pode estar expressa em linguagem verbalizada em um texto ou não verbal através de imagens e pela oralidade. Pode ser pela postura, atitude e tantas outras manifestações que o sujeito queira demonstrar. O mais importante nesse exercício é que quanto mais os indivíduos ignoram o saber supõe-se que eles darão mais atenção e terão mais vontade de aprender.

Ensinar e aprender o que se ignora como um dos fatores para que os/as alunos/as possam desenvolverem suas competências em relação aos seus estudos requer, antes de tudo, que o/a professor/a seja emancipado. Depois virão as táticas pedagógicas para provocar os estudantes para emancipação. Isso se dá verificando se demonstraram interesse, se estudaram com atenção, se pesquisaram, se conseguiram relacionar e contextualizar aquilo que se dispuseram a aprender e se demonstraram serem capazes de compreender por si só, ou seja, são etapas que contribuíram para a autonomia da aprendizagem dos/das alunos/as. Mas, isso demanda todo o cuidado devido e todo esforço merecido que a faculdade da razão exige de cada sujeito de forma particular. Sendo assim, cabe ao/a professor/a, segundo Rancière (2020, p. 56), estar atento a todo o percurso da aprendizagem dos/das alunos/as:

É assim que o mestre ignorante pode instruir tanto aquele que sabe quanto o ignorante: verificando se ele está pesquisando continuamente. Quem busca, sempre encontra. Não encontra necessariamente aquilo que buscava, menos ainda aquilo que é preciso encontrar. Mas encontra alguma coisa, a relacionar a coisa que já conhece. O essencial é essa contínua vigilância, essa atenção que jamais se relaxa sem que venha a se instalar a desrazão - que excele tanto aquele que sabe quanto o ignorante. O mestre é aquele que mantém o que busca em seu caminho, onde está sozinho a procura e o faz incessantemente.

Ainda de acordo com Rancière (2020), na educação emancipatória espera-se que os sujeitos possam se constituírem enquanto seres pensantes e que consigam quebrar as correntes que os aprisionam ao embrutecimento, e isso só pode acontecer se o outro que se dispõe a ajudá-lo já tiver de fato sido emancipado. Dá mesma forma se dá no contexto educacional: se o objetivo do/da professor/a é prover de uma formação que emancipe seus educandos é necessário que ele/ela próprio/a já seja emancipado. Cabe, então, a quem deseja ser um emancipador:

Esse é o cerne de todo o método. Para emancipar a outrem, é preciso que se tenha emancipado a si próprio. É preciso conhecer-se a si mesmo como viajante do espírito, semelhante a todos os outros viajantes, como sujeito intelectual que participa da potência comum dos seres intelectuais. (Rancière, 2020, p. 57).

Vê-se que é uma relação que se estabelece consigo mesmo e depois com o outro para que a libertação das mentes pensantes possa ser de fato comum a todos. A crítica de Rancière (2020) recai sobre toda forma de educação que oprime e assujeita os indivíduos a fim de mantê-los sobre controle, em vez de promover meios para que se tornem livres. Nestes termos, a proposta de uma educação para emancipação tem a pretensão de fazer com que o indivíduo possa se reconhecer enquanto ser de potência e sujeito pensante que age e determina o que se é, na sua vida privada e social. Essa consciência da emancipação é fruto de um trabalho minucioso com a inteligência que requer tempo, dedicação e paciência. Assim como uma obra de arte nas mãos do artista, o pensamento pede afazeres sobre ele mesmo, sobre seu trabalho e sua prática. Sendo assim, é necessário que os sujeitos o coloquem como prioridade, procurando, sempre, desenvolvê-lo e aperfeiçoá-lo.

A crítica feita por Rancière (2020) é sobre toda forma de educação, seja ela formal, que é praticada nas instituições escolares, ou aquelas em que o processo de aprendizagem é feito no ambiente familiar, e que decidem a forma que os sujeitos podem ou não aprender, pois em ambas a formação acontece através de mentes pensantes externas ao sujeito. É uma forma de alimentar a sua incapacidade intelectual e lhe atribuir limites a consciência de si. Ideias semelhantes veremos com o filósofo Michel Foucault, por isso o pensador foi escolhido por nós devido ao seu trabalho filosófico em torno do cuidado de si, das práticas de tomada de consciência dos processos que constituem a nossa subjetividade e de como podemos nos tornar autores de nossa própria história. Essa prática de Liberdade implica a criação e invenção de si mesmo como sujeito. No entanto, para que educadores/as e educandos/as possam ir de encontro a uma proposta de educação que embrutece, é necessário que se percebam ignorantes daquilo que pretendem conhecer. A partir disso, exige-se deles/delas uma responsabilidade pessoal que se tem que ter diante do saber que se pretende explorar, seja ele qual for. Como aqui estamos pensando a construção de uma proposta de ensino e aprendizagem de leitura do texto filosófico que emancipe e torne os sujeitos mais emancipados e críticos, propomos, comungando das ideias de Rancière (2020, p. 60) que “a consciência da emancipação é, antes de tudo, o inventário das competências intelectuais do ignorante”. Para isso é preciso que se faça uma descrição das competências intelectuais de cada indivíduo no contexto escolar, o que pode ser feito a partir do momento que se provoca o autoquestionamento acerca de quais competências os/as alunos/as dispõe, ou se desafiam a experimentar. Questões que se formulam no campo do pensamento e, depois, a partir da ação individual e coletiva em sala de aula.

Uma educação emancipatória permite que o sujeito se constitua a partir dessa dupla função: pensamento/ação. Ao mesmo tempo que se permite vivenciar novas experiências, ele

aciona tanto as faculdades do intelecto quanto exige mudança no comportamento, tornando-se mais ativo no processo de aprendizagem. A partir disso é possível acreditar que, apesar de temos fatores culturais determinantes em cada período histórico com seus padrões limitantes que bloqueiam processos de mudanças, dizendo o que os indivíduos devem ou não consumirem em termos de conhecimento, e, conseqüentemente, o que podem ou não pensarem, a consciência da emancipação pode ser construída pelos sujeitos, salvando-os da engrenagem do conhecimento em que todas as partes estão em perfeito encaixe e dos efeitos da massificação do conhecimento e do embrutecimento. Essa construção da consciência de si mesmo passa pelo reconhecimento ou autoconhecimento de que não há duas inteligências que sejam idênticas. A partir disso abre-se espaço para que os indivíduos se aventurem em territórios desconhecidos em busca de novos saberes e novas criações. De fato, a educação que não tem interesse de emancipar demarca fronteiras do que pode ser feito ou não com a própria inteligência. Só quem foi educado a partir desse modelo, após tomar consciência disso, sabe o quanto ele é limitante e excludente, separando e agrupando os indivíduos por méritos de memorização de conteúdo. Já segundo o modelo emancipatório, o reconhecimento da inteligência acontece mediante a existência da dedicação, atenção e pesquisa constante por parte dos sujeitos. Não há duas inteligências que sejam idênticas e o que demarca a fronteira entre uma inteligência e outra é a atenção incondicionada aos atos intelectuais:

Trata-se, ao contrário, de reconhecer que não há duas inteligências, que toda obra da arte humana é a realização das mesmas virtudes intelectuais. Em toda parte, trata-se de observar, de comparar, de combinar, de fazer e de assinalar como se fez. Em toda parte é possível essa reflexão, essa volta sobre si mesmo, que não é a pura contemplação de uma substância pensante, mas a atenção incondicionada a seus atos intelectuais, ao caminho que descrevem e a possibilidade de avançar sempre, investindo a mesma inteligência na conquista de novos territórios. (Rancière, 2020, p. 61).

Sendo assim, se o indivíduo se embrutece quando não há consciência da igualdade das inteligências, mas se emancipa quando entende que as inteligências são múltiplas e que ele é o protagonista da sua própria aprendizagem. Essa consciência de ser pensante sela a nova relação entre dois ignorantes, a do próprio sujeito e a do objeto que procura compreender, que pode estar num livro, num texto, numa imagem ou em qualquer outro registro discursivo, pelo qual se dispôs a colocar a sua vontade de aprender.

Portanto, há uma relação direta entre o sujeito e o objeto, sem intermediações de um explicador, pois é uma nova maneira em que “o mandamento emancipador não conhece negociações. Ele comanda absolutamente um sujeito que supõe ser capaz de comandar a si

mesmo” (Rancière, 2020, p. 63). Nesses termos, transforma-se a relação embrutecedora da instrução intelectual que está estruturada em instituições normalizadoras e de uma instância disciplinadora da educação para uma relação de interações e de decisões emancipatórias. Desse modo, para Rancière, numa educação para emancipação o centro de todo processo de educação são os sujeitos, com o objetivo que consigam sua autonomia intelectual. Uma das formas que o/a professor/a poderá intervir para que isso ocorra é propondo-lhes exercícios de improvisação que, somados a outros, como a atenção, a vontade e dedicação pessoal, o auxiliarão em sua emancipação. Segundo o pensador, a atividade de improvisação não ocorre de qualquer modo, ou seja, não é falar por falar. Improvisar requer que se fale/comente a partir de uma estruturação argumentativa, que possui início, meio e fim, ou seja, é um discurso que tem significado para quem fala e para quem ouve. Outra importância dada ao exercício da improvisação é que a partir dela possam ser criados dentro da escola espaços mais democráticos, permitindo que toda comunidade possa neles interagir e participar de forma livre. Improvisar, portanto, permite que exerçam sua criticidade e criatividade:

Trata-se de um exercício essencial do Ensino Universal: aprender a falar sobre todos os assuntos, à queima-roupa, com um começo, um desenvolvimento e um fim. Aprender a improvisar era, antes de qualquer outra coisa, aprender a *vencer a si próprio* (grifo do autor), a vencer esse orgulho que se disfarça de humildade para declarar sua incapacidade de falar diante de outrem – isso é, a recusa de submeter-se a seu julgamento. Era, em seguida, aprender a começar e a terminar, a fazer por si mesmo um *tudo*, a aprisionar a língua em um círculo (Rancière, 2020, p. 68).

Mas há ainda quem defenda a ideia de que nem todos os homens possuem as mesmas capacidades intelectuais. Com isso, pretendem reafirmar o discurso excludente de que uns são mais inteligentes do que outros e que a capacidade de raciocínio não é igual em todos os sujeitos. Apoiados na ideia de uma separação natural ou de ordem social das inteligências, aqueles/as que não acreditam numa educação para emancipação difundem a ideia de que há uma hierarquização das inteligências, separando os indivíduos em superiores e inferiores. A partir do que propõe Rancière, é possível não apenas colocar em discussão tal opinião, mas demonstrar que essas ideias não condizem com o que temos apresentado até aqui. Para o autor de *O mestre ignorante*, não há duas ou mais inteligências que sejam iguais. Isso pode até parecer contraditório, mas não é. Não há dois indivíduos que sejam completamente iguais entre si. Eles podem comungar de alguns hábitos e ideias comuns a partir dos costumes culturais e regras sociais que compartilham em comunidade ou dentro das instituições as quais pertencem. Porém, tais fatores não determinarão de forma unívoca sua forma de pensar e agir porque o desenvolvimento das faculdades da razão depende exclusivamente do seu uso e são

desenvolvidas conforme a qualidade de experiências que cada indivíduo realiza. Diante disso, numa proposta de aprendizagem de leitura do texto filosófico para a emancipação dos sujeitos, é preciso provocar e priorizar o discurso que é construído em sala de aula pelos/pelas alunos/as a partir de uma vontade que é livre e cuja inteligência se encontra numa relação de igualdade com as outras inteligências, em que o ato de falar ou de improvisar é da ordem da razão e não da desrazão. Esta ideia presente em Rancière que no indivíduo corresponde “a vontade pervertida não cessa de empregar a inteligência, mas sobre a base de uma distração fundamental. Ela habitua a inteligência a só ver o que concorre para a preponderância, o que serve para anular outra inteligência” (Rancière, 2020, p.118).

Sabemos que essa anulação do outro é uma das formas que o sistema político-social encontra para assujeitá-lo, tornando-o dependente de outros indivíduos. É por isso que, para Rancière (2020, p. 119), “o universo da desrazão social é feito de vontades servidas por inteligências. No entanto, cada uma dessas vontades dá por sua missão destruir uma outra vontade, impedindo a outra inteligência de ver”. Situação típica de um sistema educacional que forma pra sujeição de uns indivíduos a outros. Na educação para emancipação, além da vontade, há exercícios de provocação da inteligência como a “atenção” que precisam ser priorizadas. Segundo Rancière (2020), os indivíduos deveriam praticá-la sobre si mesmo como forma de desenvolverem a concentração, dedicação e priorizar o que deve ou não ser buscado no campo do saber. Sendo assim, podemos dizer que quando em sala de aula há alunos/as que apresentam diferenças de aprendizagem, por exemplo, quando alguns conseguem durante o exercício de leitura ir além daquilo que está escrito, ou seja, conseguem atribuir novos sentidos e fazer inferências a partir de suas compreensões, isso não quer dizer que são mais inteligentes do que aqueles/as que permanecem no campo apenas da leitura codificada, mas que suas faculdades e exercícios não foram adequadamente executadas. Ou seja, os primeiros colocaram mais vontade e dedicaram mais atenção ao saber do que os segundos.

A partir do momento que os exercícios da vontade e da atenção deixam de ser necessários e prioridade para os indivíduos, como forma de ordenar o seu pensamento e, conseqüentemente, ser guia para sua ação em busca do que acreditam ser necessário conhecer, eles passam a ser servidos e conduzidos por um outrem externo que vai o direcionar, dizendo o que devem ou não assimilar em termos de conhecimento e de verdade. A partir disso é que Rancière (2020, p. 83) afirma: “o homem é uma vontade servida por uma inteligência”. Quando os sujeitos não veem mais necessidade em aprender e as circunstâncias já não mais os obrigam a exercitarem a atenção, acaba o interesse e a inteligência é negligenciada. Nessas circunstâncias, cabe à vontade atribuir novos incentivos para que caminhem por novos/outras

direções e, a partir disso, fazer com que eles encontrem no prazer de usar a sua inteligência outras significações. Na definição de Rancière, a vontade não é apenas mais uma faculdade do sujeito, mas representa o próprio sujeito. Nesse caso, ao fazer uso de sua inteligência, o sujeito está direcionando sua vontade:

Essa vontade não é nem meu braço, nem minha mão, nem meu cérebro, nem o tateio. Essa vontade sou eu, é minha alma, é minha potência, é minha faculdade. Sinto essa vontade, ela está presente em mim, ela sou eu; quanto a maneira como sou obedecido, não a sinto, não a conheço senão por seus atos. [...] Considero a ideificação como um tatear. Tenho sensações quando me apraz: ordeno a meus sentidos fornecê-las. Tenho ideias quando quero: ordeno a minha inteligência buscá-las, tatear. A mão e a inteligência são escravos, cada uma com suas atribuições. O homem é uma vontade servida por uma inteligência. (Rancière, 2020, p. 83).

Se a vontade do/da aluno/a cessa, cabe, então, ao/a professor/a emancipador ser-lhe um incentivador para que possa recolocá-lo/a no caminho da sua inteligência. É na vontade que está presente a potência de agir, de se mover a partir de movimentos próprios que o sujeito faz consigo mesmo e depois com o outro, a fim de lançar-se no mundo para viver novas experiências com o pensamento.

Portanto, é através da vontade que os indivíduos exercitam a sua inteligência e através da atividade de repetição, de acordo com Rancière. Além do exercício da atenção, a repetição é primordial para o desenvolvimento das habilidades de aprendizagem, contribuindo para o exercício da memorização e a análise pessoal. É através dos erros e acertos que permitem resolver problemas e dominar técnicas e outras séries de atividades que precisam ser acessadas e lembradas toda vez que a inteligência exigir o uso dela. Sendo assim, tanto a atenção quanto a repetição são exercícios que exigem o comando de ação dos sujeitos sobre si mesmos. Desse modo, pode até parecer clichê quando afirmamos que no método da emancipação das inteligências os indivíduos podem ser aquilo que desejarem, mas, de fato, podem, basta que se vejam enquanto seres racionais e que possuem uma potência que precisa ser reconhecida e uma inteligência que é comum aos demais. São atitudes que o sujeito realiza sobre si que precisam ser despertadas para que, segundo Rancière, se reconheça enquanto ser racional:

O que nos interessa é a exploração dos poderes de cada homem, quando ele se julga igual a todos os outros e julga todos os outros iguais a si. Por vontade, compreendemos essa volta sobre si do ser racional que se conhece capaz de agir. Essa fonte de racionalidade, essa consciência, essa estima de si como ser racional em ato que alimenta o movimento da inteligência. O ser racional é, antes de tudo, um ser que conhece sua potência, que jamais se mente a esse respeito (Rancière, 2020, p. 86).

Ademais, podemos afirmar que a partir de uma ordem emancipadora o que há de fato são manifestações diversas das inteligências que podem ser representadas pela vontade de querer manifesto em cada sujeito. A partir dessa ordem, diante da leitura de um texto filosófico, o que se espera é que o/a aluno/a busque de forma autônoma compreendê-lo, atribuindo-lhe sentidos aos conceitos e ideias ali presentes, e, além disso, que seja capaz de relacionar o conteúdo filosófico com suas próprias experiências de vida. A partir do que foi dito, pode-se questionar: será que os/as aluno/as possuem capacidades para compreenderem um texto filosófico sem a necessidade do/da professor/a explicador? E, ainda, será que sem a ajuda de um/uma professor/a conseguirá compreender os problemas/conceitos filosóficos presentes no texto? Perguntas que já tem uma conotação pejorativa e anti-emancipatória, pois são discursos construídos socialmente para manter os indivíduos assujeitados a dispositivos que fortalecem a ideia de sua incapacidade. Por isso é tão importante a presença do/da o/a professor/a no processo de uma educação emancipatória, provocando os/as alunos/as a se fazerem mais ativos e reflexivos no processo de aprendizagem. No entanto, insistimos, a partir do que propõe Rancière (2020), de que há uma inteligência em cada sujeito e necessita, apenas, ser alimentada/despertada porque a partir do momento que os indivíduos se interessam em buscar compreender o que se ignora é possível traçar os caminhos que os conduzirá a emancipação em relação a sua aprendizagem.

Percebe-se que o método emancipatório, ao mesmo tempo que funda na liberdade o caminho do conhecimento que tem por base a relação entre pensamento e linguagem, critica todas as formas de coerção e todo o sistema de verdade que já estão postas socialmente. É por isso que, segundo Rancière (2020), a experiência individual do sujeito com ele mesmo só pode ser de veracidade e nunca de verdade, pois não há na experiência de emancipação alguma coisa a ser falada e pensada que seja comum e unânime a todos os indivíduos. A respeito dessa relação entre linguagem, pensamento e veracidade, afirma Rancière (2020, p. 93):

O pensamento não se diz em *verdade*, ela se exprime em *veracidade*. Ele se divide, ele se relata, ele se traduz por um outro que fará, para si, um outro relato, uma outra tradução, com uma única condição: a vontade de comunicar, a vontade de *adivinhar* o que o outro pensou e que nada, afora seu relato, garante, que nenhum dicionário universal explica como deve ser entendido.

A partir do exposto é possível afirmar que a veracidade está no centro da educação emancipadora, enquanto que a educação embrutecedora se sustenta em verdades que são disseminadas para manter os sujeitos subjugados a uma ou várias ideologias totalizadoras e reprodutoras das ideias de uma classe social que sempre os impediu de exercerem de forma

autônoma o direito de falar e pensar acerca da sua existência e de suas vivências, ou seja, negados de exercerem a sua inteligência. É por isso que na pedagogia da emancipação dá-se tanta importância ao ato da fala. Ela está relacionada a competência da autonomia da linguagem dos sujeitos. É a partir dela que podem se comunicar entre si e se fazerem compreensíveis, o que só é permitido através do exercício de improvisação que naquele método tem lugar de destaque:

Improvisar é o exercício pelo qual os ser humano se conhece e se confirma em sua natureza de ser razoável, isto é, de animal “que faz palavras, figuras, comparações para contar o que pensa a seus semelhantes”. A virtude de nossa inteligência está menos em saber, do que fazer. “saber não é nada, fazer é tudo”. Mas esse fazer é, fundamentalmente, ato de comunicação. E, portanto, “falar é a melhor prova da capacidade de fazer o que quer que seja” (grifo do autor). No ato da palavra, o homem não transmite seu saber, ele poetiza, traduz e convida os outros a fazer a mesma coisa”. (Rancière, 2020, p. 96)

O termo improvisar usado aqui possui uma conotação diferente da que se faz uso atualmente, em que os indivíduos o próprio pensamento de forma repentina, apressada e sem nenhuma preparação prévia. Improvisar aqui tem o sentido de fazer, inventar, compor e recompor a partir das palavras o que é construído no pensamento e que os indivíduos desejam transmitir. É uma atividade de compreensão que não precisa ter compromisso com a verdade, mas apenas em comunicar aquilo que deseja. Para Rancière (2020), a experiência de improvisação pode ser comparada com a experiência filosófica em que ambas usam a linguagem para intervir no mundo de forma crítica. Assim sendo, para Rancière (2020), o exercício de improvisação se assemelha a atividade poética. Nas duas há uma liberdade intrínseca no processo de criação que carrega em si toda uma carga emotiva e sentimental e um trabalho mais elaborado com as palavras, para que a partir do que deseja expressar possa se fazer compreensível. É por isso que se o nosso objetivo é construir uma proposta de ensino/aprendizagem de leitura do texto filosófico que torne os sujeitos críticos e emancipados, deve-se, enquanto educador emancipador, buscar nos livros todo empenho para que tal projeto seja concretizado. Conforme Rancière (2020, p. 10), “decerto que não nos livros dos gramáticos: eles ignoram completamente essa viagem. E, não no livro dos oradores: eles não buscam se fazer adivinhar, eles querem se fazer escutar. Eles nada querem dizer, eles querem comandar: ligar as inteligências, submeter as vontades, forçar a ação” (grifo do autor). Sendo assim, “aprendemos, portanto, com esses poetas decorados com o título de gênios. São eles que nos revelarão os segredos dessa palavra imponente. O segredo do gênio é o do Ensino Universal: aprender, repetir, imitar, traduzir, decompor, recompor” (Rancière, 2020, p. 101).

Na educação emancipatória o/a aluno/a pode tanto quanto pode o/a professor/a. Essa é a ideia central do ensino universal. Sendo assim, o aprendizado ocorre a partir do interesse e motivado pela vontade de saber daquele. Somado a isso, recorre-se, dentre outras atividades, a repetição. Essa atividade, dentro da lógica emancipatória, faz com que no decorrer do processo de aprendizagem se verifique ideias ou frases/palavras que são importantes para uma compreensão mais ampla dos saberes que está procurando assimilar e refletir. Já no desenvolvimento da experiência de tradução e contratradução dos conceitos filosóficos os/as alunos/as não apenas imitam e transcrevem as ideias presentes no texto durante a leitura, mas há todo um trabalho do intelecto decompondo e recompondo as ideias. Através desses procedimentos vai se dando forma e sentido para criar e recriar novos/outros conceitos. São atividades, de acordo com Rancière, exercidas pelo artista sobre a linguagem e com a escrita a fim de torná-las mais compreensíveis. Isso ocorre através de dois atos: a tradução e a contratradução. Através de ambas é possível fazer um trabalho de reflexão minucioso sobre o texto, dando-lhe nova interpretação, outros sentidos. Os dois atos possibilitam aos sujeitos, também, que intervenham de forma que a partir de sua compreensão possam preencher “lacunas” ali deixadas, pelas quais reativarão novas ideias e conceitos. Acerca da importância da tradução e da contratradução no processo de elaboração e compreensão textual, Rancière (2020, p. 102) destaca:

É essa contratradução que produzirá a emoção do poema; é essa “esfera de ideias reluzentes” que reanimará as palavras. Todo esforço, todo o trabalho do poeta é de suscitar essa aura em torno de cada palavra de expressão. É por isso que ele analisa, diseca, traduz as expressões dos outros, que ele apaga e corrige sem cessar as suas. Ele se esforça para tudo dizer, sabendo que não se pode dizer tudo, mas que é essa tensão incondicional do tradutor que abre a possibilidade de outra tensão, de outra vontade: a língua não permite dizer tudo, e “é preciso que eu recorra a meu próprio gênio, ao gênio de todos os homens, para adivinhar o que Rancière quis dizer, o que ele diria na qualidade de homem, o que ele diz quando não fala, o que não pode dizer enquanto não é somente poeta”.

Se nos interessa refletir acerca de uma proposta de ensino/aprendizagem de leitura do texto filosófico que emancipe e torne os sujeitos mais autônomos, as atividades de tradução e contratradução podem ser benéficas nesse sentido, uma vez que permitem aos alunos/as que reconheçam suas potencialidades particulares, segundo; possibilitam “suscitar a aura” presentes nos conceitos filosóficos, as quais fornecem novos/outros elementos de significação que facilitarão a compreensão dos leitor/a; reordenam as tensões e confluências presentes na linguagem filosófica; permite supor que o exercício da razão humana não é privilégio de algumas pessoas, mas comum a todos os sujeitos. Vemos que a combinação de todos esses

exercícios tem por objetivo o reconhecimento de que todos os indivíduos podem compartilhar igualmente das mesmas capacidades do intelecto, conforme acentua Rancière (2020, p. 106):

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

Diferente da igualdade racional reconhecida na educação emancipadora, no modelo educacional em que temos a presença de um/uma professor/a embrutecedor não há reconhecimento que há uma igualdade das inteligências. No modelo emancipatório a igualdade é algo concreto que requer um sujeito ativo que age sobre si mesmo a partir do reconhecimento de suas virtudes racionais. Diante desse impasse, questiona-se: como os/as professores/as de filosofia podem criar dentro da escola uma comunidade igualitária? Isto é, um espaço em que todos possam participar e escolher livremente o que querem ou não aprender. Ou uma sala de aula que possibilite os indivíduos se reconstruírem e se reinventarem enquanto sujeitos que vivem em constante processo de transformações e que acolha a compreensão de cada um não como uma verdade inquestionável, mas uma verdade a ser verificada. E onde as circunstâncias sejam vistas como fatores determinantes para as diferenças da aprendizagem, mas não das potencialidades particulares. A fim de encontrarmos respostas para esses questionamentos é necessário, inicialmente, pensar numa sociedade política em que a divisão social dos sujeitos não seja um parâmetro para qualquer tipo de educação, conforme afirma Rancière (2020, p. 104):

Tal sociedade repudiaria a divisão entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem, entre os que possuem, e os que não possuem a propriedade da inteligência. Ela não conheceria senão espíritos ativos: homens que fazem, que falam do que fazem e transformam, assim, todas as suas obras em meios de assinalar a humanidade que neles há, como nos demais. Tais homens saberiam que ninguém nasce com mais inteligência do que seu vizinho, que a superioridade que alguém manifesta é somente o fruto de uma aplicação tão encarniçada ao exercício de manejar as palavras quanto a aplicação de outro a manejar instrumentos; que a inferioridade de outrem é a consequência de circunstâncias que não os obrigaram a buscar mais. Em suma, eles saberiam que a perfeição alcançada por um ou por outro em sua arte não é mais do que a aplicação particular do poder comum todo ser razoável, que qualquer um pode experimentar quando se retira para esse espaço íntimo da consciência em que mentira já não faz mais sentido.

Diante disso, para Rancière, no método emancipatório, o segredo para que seja posto em prática em prol de uma formação de sujeitos mais autônomos, reflexivos e atuantes é o esforço e dedicação que cada um põe sobre si sob o guia das suas vontades particulares. Em vista disso, os/as professores/as emancipados que desejam colocar em prática uma educação que não sirva apenas a manutenção da ordem, mas seja contrária a qualquer adestramento, podem seguir os exemplos dos artistas, poetas e gênios porque “ele só trabalha, só se esforça tanto, apaga cada palavra, modifica cada expressão porque espera que seus leitores compreenderão tudo, precisamente, como ele próprio compreende” (Rancière, 2020, p. 102). Desse modo, que nas aulas de filosofia os/as professores/as, juntos com seus/suas alunos/as, possam desconstruir modelos de educação que valorizam os conhecimentos autorreguladores, para que se construa uma educação que valorize a conquista da autonomia do pensar crítico, semelhante ao que é realizado pelos artistas, gênios e poetas que aplicam todo esforço necessário para dar vazão a sua expressão artística:

A lição emancipadora do artista, oposta termo a termo a lição embrutecedora do professor, é a de que cada um de nós é um artista, na medida que adota dois procedimentos: não se contentar a ser homem de um ofício, mas pretender de fazer de todo trabalho um meio de expressão; não se contentar em sentir, mas buscar partilhá-lo. O artista tem necessidade de igualdade, tanto quanto o explicador tem necessidade de desigualdade. E ele esboça, assim, um modelo de uma sociedade razoável, onde mesmo aquilo que é exterior à razão –a matéria, os signos da linguagem- é transpassado pela vontade razoável: a de relatar e de refazer experimentar aos outros aquilo pelo que é semelhante a eles. (Rancière, 2020, p.104).

Sendo assim, que nas aulas de filosofia possamos mais poetizar do que fazer uso do discurso retórico, pois este possui, segundo Rancière (2020, p. 119), o “poder de anular a razão em prol de uma verdade que está no centro da desrazão”. A crítica a retórica é que ela é um discurso que é construído a partir de um conjunto de regras que constituem a arte do bem dizer, a arte da eloquência, bem comum na pedagogia da explicação, em que o/a professor/a faz uso dessa linguagem não para libertar os sujeitos mas para mantê-los assujeitados. Diferente da retórica, afirma Rancière (2020, p. 121), “a linguagem poética que se reconhece como tal não contradiz a razão. Ao contrário, ele recomenda a cada sujeito falante não tomar o relato de suas aventuras de espírito pela voz da verdade”, pois “cada sujeito falante é poeta de si próprio e das coisas” (Rancière, 2020, p. 121). É dessa escrita de si, que os poetas souberam muito bem expressar, que devemos levar como exemplo para o contexto escolar que tem como meta emancipar seus/suas alunos/as. Acerca da diferença entre a linguagem poética e discurso retórico, diz Rancière (2020, p. 122):

A retórica, como se disse, tem por princípio a guerra. Não busca a compreensão, mas o aniquilamento da vontade adversa. A retórica é uma palavra de revolta contra a condição poética do ser falante. Ela fala pra fazer calar. Tu não falarás mais, não pensarás mais, tu faras o seguinte, tal é o seu programa. Sua eficácia é regulada por sua própria suspensão. A razão ordena que se fale sempre, a desrazão retórica não fala senão para advir o momento do silêncio momento do ato, dir-se-ia habitualmente, em homenagem aquele que da palavra faz uma ação. Mas esse momento é, muito pelo contrário, o da falta de ato, da inteligência ausente, da vontade subjugada, dos homens submetidos à única lei da gravidade.

Na educação para emancipação há uma crítica a regulação da fala que é algo comum na pedagogia da explicação em que é dado apenas ao/a professor/a o direito de usar a palavra para explicar o conteúdo aos/as alunos/s. E esses apenas repetem o que ouvem sem que façam nenhum esforço com o pensamento. Diante disso eclode a necessidade de uma educação que reconheça que todos os sujeitos são inteligentes e, conseqüentemente, são capazes de produzirem os/os seus próprios discursos. Esses são princípios que estão na base da lógica emancipatória.

2.3 A igualdade como princípio e a emancipação como método

A partir do pensamento de Rancière (2020), entendemos que na ordem emancipadora, o/a aluno/a é chamado e instigado a fazer experiências com o próprio objeto do saber. É uma maneira dele/a perceber que não necessita da intervenção do/da professor/a explicador/a, pois ele/a mesmo/a pode compreender e atribuir sentido para aquilo que deseja aprender e assim reconhecer a liberdade de conduzir sua aprendizagem sem ter que submeter sua inteligência a outra inteligência. Desse modo, Rancière (2020) reflete acerca do tempo em que aprendíamos sem a necessidade de um/uma professor/a para nos conduzir. Esse tempo tem ligação com nossa infância. Aprendíamos de forma natural a falar e a dar os primeiros sentidos às coisas do mundo que experimentávamos. Pouco a pouco, a educação que fomos recebendo no decorrer de nossas vidas mostrou que havia incongruência naquilo que aprendíamos sozinhos e do que aprendíamos com a ajuda dos outros. O saber foi então institucionalizado socialmente e uma vez que tivemos acesso às coisas a partir do que o outro explicava ficou cada vez mais difícil para os sujeitos abandonarem tal necessidade. No entanto, será que é possível romper com a tradição da ordem explicadora dentro da escola? De que maneira os/as professores/as de filosofia podem quebrar o ciclo da impotência trazidas por essa ordem? Sabemos que romper com o ensino e aprendizagem onde reside a figura do professor/a explicador não é fácil, mas não é impossível. Propor uma nova maneira de ver o ensino e aprendizagem que vá de encontro a toda uma prática educacional e política centrada no controle dos sujeitos é desafiante e, ao

mesmo tempo, perigoso. Rancière (2020, p. 14-15), ao recompor a história das práticas educativas, mostra-nos tentativas dos modernistas e progressistas em propor mudanças na educação daquela época, mas que não surtiram efeitos capazes de modificar a relação embrutecedora porque não impediram que professor/a e aluno/a continuassem ocupando lugares opostos dentro da escola:

A lógica da Escola republicana de promoção da igualdade pela distribuição do universal do saber faz-se sempre, ela própria prisioneira do paradigma pedagógico que reconstitui indefinidamente a desigualdade que pretende suprimir. A pedagogia tradicional da transmissão neutra do saber, tanto quanto as pedagogias modernistas do saber adaptado ao estado da sociedade mantêm-se de um mesmo lado, em relação a alternativa colocada por Jacotot. Todas as duas tomam a igualdade como objetivo, isto é, elas tomam a desigualdade como ponto de partida.

O professor Jacotot assume a tarefa de inverter a lógica da ordem explicadora. Ele propõe aos seus alunos o desafio para que eles próprios traçassem o caminho que os conduzirão ao saber. Temos, então, o desejo do professor de emancipar seus alunos e a vontade destes em aceitar o desafio de buscar compreender o objeto do conhecimento por conta própria. Nesse caso, o *Telêmaco*, livro que estava escrito numa língua estrangeira, mas que mesmo assim não os impediu de compreendê-lo.

O sucesso para que todos aprendessem surgiu, então, das contingências do acaso que uniu o professor e seus alunos em torno de um objetivo comum: aprender algo novo, de movidos pela audácia e vontade, experimentarem juntos, algo que até então era diferente do que tinham vistos no sistema educacional do seu tempo. O mestre Jacotot se deu conta de que na experiência do ensino emancipatório qualquer um pode aprender o que quiser sem a necessidade de um explicador, observando que em cada manifestação intelectual a todo da inteligência humana. No método do acaso, professor e aluno estabelecem relação de vontade rompendo com modelos estabelecidos socialmente e culturalmente, mostrando que é possível compreender sozinhos o que estava escrito naquele livro. Isso é emancipar-se, conforme defende Rancière (2020, p. 33):

Na situação experimental criada por Jacotot, o aluno estava ligado a uma vontade, a de Jacotot, e a uma inteligência, a do livro, inteiramente distintas. Chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade.

Podemos dizer, então, que a pedagogia da emancipação de Rancière (2020) serve como um chamamento para que os/as professores/as de filosofia possam romper com o discurso do fracasso escolar tão comum em sala de aula. Discursos tantas vezes repetidos por eles/elas que

acaba se tornando naturalizado, quando, na verdade, o discurso proferido no contexto escolar é proveniente de uma cultura que construiu uma dialética em torno da pedagogia do sucesso e insucesso escolar. A educação para emancipação pode ser a chave que abre a porta para que os indivíduos se libertem de uma formação que sempre os manteve assujeitados, possibilitando que deem uma guinada na sua consciência e que construam uma percepção diferente da aprendizagem:

Em todos esses casos – e independentemente dos pressupostos metafísicos ou epistemológicos adotados –, a jornada rumo à emancipação sempre pressupõe uma transformação gradativa e substancial na qualidade da consciência dos educandos. Guiados ou acompanhados por um mestre cujo saber ou cuja consciência se encontra em um patamar mais elevado, a emancipação se identificaria com a progressiva liberação dos grilhões da ignorância; com a superação da alienação ou com o cultivo de uma consciência crítica capaz de aproximar gradativamente os educandos de seus mestres. (Carvalho, 2020, p. 3).

Como temos acompanhado, é característico da pedagogia da explicação a presença de professores/as que se alimentam da incapacidade dos/as seus alunos/as, pois entendem que estes/estas irão recorrer a eles/as sempre que necessitarem aprenderem algo novo. No entanto, quando é oferecido ao/a aluno/a oportunidade de ir direto ao conhecimento, numa experiência direta com o objeto, sem necessidade do/da professor/a explicador, é dada a esse indivíduo a oportunidade de resgatar sua confiança pessoal e a capacidade de aprender que nem ele/ela próprio/a acreditava possuir. Desse modo, o exercício do protagonismo nasce da confiança que é atribuída a cada um/uma, bem como a liberdade do pensar por si próprio. Essas são conquistas pessoais que advém com o tempo e ao lado de pessoas que motivem uns aos outros a acreditarem nas suas próprias potencialidades.

Acreditando em um ensino e aprendizagem de filosofia que emancipe os sujeitos, devemos, inclusive, questionar por que na escola há necessidade de um mestre explicador se todos os sujeitos são capazes de desenvolverem suas inteligências? Para Rancière (2020), foi assim que pensou o mestre Jacotot, fazendo disso o ponto de partida para a aventura intelectual que se dispôs a fazer junto com os alunos. O que ele fez foi desafiar-los a lerem em francês, uma língua desconhecida para eles, especificamente o texto de Fenelon, mas que poderia ser qualquer outro texto pelo qual os alunos tivessem interesses em aprender.

A experiência realizada demonstrou que a vontade que motivou seus alunos a buscarem a compreensão do texto em francês por conta própria pode ser realizada por qualquer pessoa que deseje aprender sem a necessidade de um explicador. Fica claro que não há entre o texto (o saber impresso) e o desejo de aprender dos alunos/as nenhuma interferência externa, a

compreensão é livre a cada um. Não há como ter controle sobre aprendizagem. Nesse caso, a autonomia do pensamento se conquista quando há liberdade, conforme esclarece Rancière (2020, p. 32):

Ora, Jacotot nada havia transmitido. O método era, puramente, o do aluno. E aprender mais ou menos o francês é, em si mesmo, uma coisa de pouca consequência. A comparação não mais se estabelecia entre métodos, mas entre dois usos da inteligência e entre duas concepções da ordem intelectual. A via rápida não era a melhor pedagogia. Ela era uma outra via, a da liberdade, via que Jacotot havia experimentado nos exércitos do ano II, na fabricação das pólvoras ou na instalação da Escola Politécnica: a via da liberdade respondendo a urgência do perigo, mas, também, a confiança na capacidade intelectual de cada ser humano. Por detrás da relação pedagógica estabelecida entre a ignorância e a ciência, seria preciso reconhecer a relação filosófica, muito mais fundamental, entre o embrutecimento e a emancipação.

No caso na pedagogia emancipadora, o/a professor/a mostra o caminho que o/a aluno/a pode percorrer em busca do conhecimento, revelando que ele/a é capaz de atribuir sentido a um texto sem ser necessário subordinar sua inteligência a outra inteligência. Diferente dessa, na ordem explicadora, a inteligência é medida pela quantidade de informações que o sujeito é capaz de reter e reproduzir, o que não passa de memorização e repetição e não se configura como raciocínio que produz/conduz ao entendimento à autonomia do pensamento.

Na educação emancipadora o movimento da inteligência requer a capacidade de criação e o ato de criar sempre esteve ligado à atividade filosófica conforme Deleuze e Guattari(1997) o filósofo é amigo do conceito; ele é conceito em potência e criar conceitos sempre novos é a tarefa da filosofia, pois são criações a partir das vivências dos sujeitos, estão mais próximos do material, do campo empírico ou deles nascem, advém. Há uma compreensão de que é na vida concreta que os conceitos adquirem vida. Pode-se até imaginar conceitos ganhando forma do campo à ideia, mas é no contexto social, a partir das vivências particulares de cada indivíduo, que ele adquire vida e consistência.

Se estamos refletindo sobre a possibilidade do ensino e aprendizagem de filosofia produzir sujeitos emancipados e críticos, precisamos considerar que a inteligência é uma potência comum a todos eles. Como produto do intelecto, ela pode ser usada por qualquer um para criar o que desejar. Por exemplo, pode-se criar um jogo a partir dos conhecimentos que se tem da matemática ou desenhar numa tela uma paisagem ou uma figura qualquer, elaborar uma explicação sobre uma atuação política ou sobre um problema social, e outras tantas criações que se configuram como uma realização de uma ação livre do indivíduo.

Seguindo as ideias propostas pela pedagogia da emancipação, a possibilidade das várias criações advém porque há diversas formas do sujeito manifestar sua inteligência. Enquanto o

sujeito cria, ele se autoafirma: eu posso, eu compreendo, eu existo como ser pensante, que possui inteligência própria, e, a partir dela, pode intervir no mundo sem que haja alguém para intermediar a sua ação. Aqui estamos diante de mais uma atividade da inteligência humana que é a atenção. É através dela que o sujeito pode dar o melhor de si para produzir conhecimento enquanto ser de inteligência e potência.

Historicamente, temos uma tradição escolar que tem reafirmado a todo instante que quem tem conhecimento ensina e quem não tem aprende. Trata-se de uma lógica excludente do processo de ensino que subordina as inteligências, afirmando que não se pode saber sobre aquilo que se ignora, embora tenhamos visto com Rancière que é a condição de ignorante que faz com que os sujeitos se permitam se aventurar a procura de novos saberes. No lugar do sentimento de ignorância, a lógica explicadora estabelece a distância. Acerca disso, diz Rancière (2020, p. 22): “o explicador é aquele que impõe e abole a distância, que a desdobra e que reabsorve no seio de sua palavra”. Isso é revelador de um dos princípios do embrutecimento pedagógico. Portanto, o ensino e aprendizagem que tem como meta emancipar deve tentar diminuir ou abolir a distância entre o sujeito que aprende e o objeto do conhecimento porque quando o desejo de ignorância é o que move os sujeitos, a sua vontade de aprender é a florada, permitindo que coloque sentido naquilo que está procurando saber, sendo desnecessário o mestre explicador, segundo pontua Rancière (2000, p. 23):

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

Questionamos, então, qual o lugar que ocupa o/a professor/a na ordem emancipadora? De que forma ele/a deve conduzir suas aulas de filosofia? Sabemos que, nesse método, a liberdade do/das aluno/a para aprender é colocada em primeiro plano, porém a figura do/da professor/a não desaparece, ela ganha contornos diversos daquele que tinha na pedagogia explicadora, onde era o/a mentor/a de todo processo, cabendo-lhe não só traçar o caminho do saber, mas, também, controlá-lo. Diferente desse, o/a professor/a emancipador incentiva, provoca e estimula os/as alunos/as na busca pelo saber, sem, contudo, determinar o que é certo ou errado. Nesse método aprende-se de acordo com as vontades particulares de cada sujeito e no seu tempo. De acordo com Rancière (2020), foi isso que fez o mestre Jacotot que, sem intervir ou mediar, acompanhou todo o itinerário dos alunos ao serem desafiados para que aprendessem algo novo para eles numa língua diferente da sua. E ao final do processo, viram

que é possível aprender sem a necessidade de um mediador da inteligência. Esse desejo do professor em fazer com que os alunos/as consigam aprender de forma autônoma é uma forma deles exercitarem sua liberdade. De acordo com Carvalho (2020, p. 6) na pedagogia da emancipação o/a professor/a deve instigar os/as alunos/as a pensar por conta própria para que possam desenvolver o seu próprio método de aprendizagem:

O mestre emancipador é, pois, aquele que atua na *vontade do aluno* de sair de um círculo de impotência pelos seus próprios recursos e liberar sua inteligência para agir sobre um objeto comum, sem a necessidade de uma mediação instaurada pela inteligência do professor. Em vez de esperar pela igualdade como fruto de um processo educativo ou histórico, o mestre emancipa ao levar seus alunos a confiarem na igual capacidade de todos para produzir atos de inteligência por meio dos quais cada um pode compreender e traduzir para si toda e qualquer manifestação da inteligência humana. A maestria do mestre ignorante não reside, pois, em qualquer sorte de suposta superioridade intelectual, mas tão somente em sua vontade política de criar condições de possibilidade para a *experiência da igualdade*, subvertendo, dessa forma, a partilha dos lugares preestabelecidos pelas convenções arbitrárias que naturalizam as desigualdades.

Sendo assim, no ensino e aprendizagem de filosofia para emancipação o/a professor/a nada mais faz do que convidar o/a aluno/a para fazer parte do ciclo de potência que se inicia rumo à libertação de sua inteligência e de seus corpos das amarras e do controle das formas de poder que são exercidos sobre eles/elas. Para que essa libertação realmente ocorra é necessário, então, tirá-los do ciclo da impotência presente há anos nas instituições educacionais. Desse modo, é preciso preparar os/as alunos/as que hoje estão dentro das escolas para serem protagonistas de sua própria aprendizagem e formação, ou seja, mostra-lhes que não há inteligência superior ou inferior, mas todos os sujeitos possuem as mesmas capacidades e que não há saber que não possa ser aprendido sem a necessidade do/da professor/a explicador/a. O/A professor/a na ordem emancipatória deve se preparar para sempre que necessário atuar para promover a emancipação intelectual dos/das alunos/as.

Para Rancière (2020), a pedagogia da emancipação parte da ideia de que há uma igualdade das inteligências e esta tem que ser reconhecida no presente. Para que isso de fato ocorra é necessário que a educação escolar dê suporte para que as habilidades intelectuais dos/as alunos/as sejam reconhecidas e desenvolvidas nesse instante. Se acreditamos num ensino e aprendizagem de filosofia que liberte os sujeitos dos grilhões da ignorância e caminhe rumo a uma jornada intelectual em busca da autonomia intelectual, é necessário verificar que a inteligência não pode “ser propriedade de nenhum conjunto, sem o que ela não mais poderia ser propriedade das partes. Logo, é preciso concluir que a inteligência está somente nos indivíduos, mas que ela não está em sua reunião” (Rancière, 2020, p. 112). Porém, quando se

tem uma perspectiva educacional que não reconhece as representatividades particulares de cada sujeito, além de comprometer a sua vida pessoal e social, isso também acaba afetando o desenvolvimento da faculdade da inteligência de tal sujeito. É desse jogo muito bem articulado pelas forças políticas para manter os sujeitos coesos numa ordem social que a pedagogia da emancipação pretende escapar quando coloca a autonomia dos indivíduos no centro de sua proposta educativa. Para que essa autonomia seja concretizada é preciso que o processo rumo à emancipação comece reconhecendo a igualdade intelectual dos sujeitos, segundo destaca Carvalho (2020, p. 3):

A igualdade seria, pois, o ponto de chegada do processo de emancipação intelectual por meio do qual um educando ascenderia à mesma condição de seu mestre ou por meio do qual o povo realizaria sua vocação como sujeito histórico consciente. Assim concebida, a emancipação intelectual é um destino ao qual se almeja chegar; uma promessa a se realizar como fruto de uma jornada cujos contornos se encontram pré-concebidos por aqueles que tomam para si a condução do processo emancipatório.

De acordo com Rancière (2020, p. 117), o que corrompe a vontade individual “não é o amor pela riqueza nem qualquer bem”, mas, “é a necessidade de pensar sob o signo da desigualdade” (Rancière, 2020, p. 117). Esse mal social está cada vez mais presente dentro das instituições e é alimentado por mentes embrutecedoras como uma forma de manter a ideologia de uma classe social que acredita ser superior aos demais indivíduos. É por isso que “a paixão pela desigualdade é a vertigem da igualdade, a preguiça diante da enorme tarefa que ela requer, o medo diante de um ser racional que se respeita a si próprio” (Rancière, 2020, p. 116). Desse modo, o ensino/aprendizagem de filosofia que estamos propondo pretende que com o tempo possamos romper com o ciclo da desigualdade das inteligências que vemos dentro do contexto escolar, para inserir outro, que vá de encontro a ordem convencional e que respeite a autonomia dos sujeitos, ou seja, a liberdade das vontades individuais, como afirma Rancière (2020, p. 117):

Somente os indivíduos são reais, somente eles têm uma vontade e uma inteligência; a totalidade da ordem que os submetem ao gênero humano às leis da sociedade e às diversas autoridades não é mais do que uma criação da imaginação. Esses dois modos de falar acabam por equivaler-se: é a desrazão de cada um que cria e recria, incessantemente, essa massa arrasadora, essa ficção derrisória à qual cada cidadão deve submeter sua vontade, mas da qual também, cada homem tem meios de subtrair sua inteligência.

Vemos que mesmo que as vontades individuais estejam inseridas e submetidas ao controle externo é possível, a partir dos deslocamentos que o próprio sujeito faz com o seu intelecto, salvaguardar sua inteligência dos ditames produzidos pela massificação ideológica de

uma cultura letrada. É por isso que é tão importante falar de uma educação para emancipação no contexto social atual em que escola se encontra. Mesmo sendo reprodutora de uma ideologia da classe social mais abastarda que coordena toda uma lógica para manter a produção de sujeitos submissos, ela também pode ser espaço de criatividade, de crítica e de denúncia do discurso da desrazão que hoje a permeia, ou seja, do “embrutecimento que as instituições codificam e que os explicadores solidificam nos cérebros” (Rancière, 2020, p. 118).

De acordo com Rancière, o método Jacotot trouxe uma perspectiva diferenciada para o ensino e aprendizagem saindo de modelo educacional que tem por base a explicação de conteúdos em que reconhece os indivíduos como desiguais intelectualmente para uma educação emancipatória em que o reconhecimento da igualdade das inteligências é um dos princípios para uma formação crítica e autônoma dos sujeitos. Dessa maneira, segundo o método Jacotot, todos possuem em si a potência da inteligência. O que há de diferente entre os sujeitos é a maneira como cada um irá manifestá-la. Sua aprendizagem dependerá do esforço individual através da sua atenção e vontade. A partir dessas e outras ideias que vimos com Rancière, optamos por relacioná-las as do filósofo Michel Foucault, uma vez que este pensador também reflete acerca de uma possível forma dos sujeitos assumirem o próprio pensamento e existência a partir de uma série de práticas e exercícios que o mesmo dará a si próprio apoiando-se na noção de cuidado de si. Sobre a noção de cuidado de si veremos que para que os sujeitos possam se constituir enquanto sujeitos éticos e formar um estilo de vida próprio é necessário que exerçam sobre si um autodomínio e atribuam a si vários exercícios. Isso corresponde a uma prática de liberdade que implica a criação e re/invenção de si mesmo como sujeito autônomo.

2.4 A ética do cuidado de si

Através dos estudos hermenêuticos de Michel Foucault (2006), veremos que a prática do cuidado de si (*gnothi seautôn*) por meio das diversas técnicas/exercícios que o sujeito atribui a si pode ser uma forma de construir sua própria autonomia e de resistir aos movimentos de sujeição que coíbem e restringem os sujeitos de usar por conta própria a sua faculdade da razão. Esse controle da consciência dos indivíduos é para que eles/elas não pudessem resistir aos movimentos filosófico/religioso de uma educação moral totalitária que foi sendo construída no decorrer da história da Antiguidade ocidental clássica. Movimentos que coíbem/cerceavam os sujeitos de exercerem de forma livre o direito de pensar e falar por si mesmo. Em vista disso, segundo Foucault, apesar de todo esforço de impor uma vontade comum que subtraia as vontades particulares e de formas de intervenções sobre os corpos dos sujeitos, pode haver, a

partir destes, mesmo que de forma sutil, o desejo de ter uma outra vida, “ou seja, não se trata de pensar práticas de liberdade na ausência ou recusa de normas, mas no uso autônomo das mesmas” (Neto, 2017, p. 14). Isso denota ter novas/outras experiências consigo mesmo e com sua realidade através de atividades que demandem pensamento reflexivo, tais como a leitura, a escrita e a autorreflexão, entre outras, que permitam criar novas formas de existência e experiências. Assim, “nessa acepção, podemos compreender que a experiência é a utilização que fazemos do saber, para dar sentido à nossa prática. Nos assujeitarmos a ela ao mesmo tempo em que nela nos subjetivamos, mostra quem somos e o que somos, trata-se de um processo de experimentação de si” (Mota, 2018, p. 33).

Deve-se considerar, nesse movimento, o papel da filosofia de salvaguardar a autonomia e a liberdade individual contra as formas hegemônicas de coerção pelas quais os indivíduos são assujeitados, conforme destaca Carvalho (2021, p. 5):

Ademais, relacionamos o cuidado de si, enquanto exercício de autoconhecimento, com a prática do filosofar, considerando que ambos implicam na busca de identificar as ideias e as estratégias sociais que nos constroem enquanto sujeitos. Filosofar e cuidar de si mesmo não se reduzem um ao outro, todavia, se assemelham, uma vez que ambos os exercícios nos colocam em disposição e em movimento de questionamento, de busca, de compreensão e de atuação.

Sendo assim, a prática do cuidado de si é uma dessas atividades ou movimentos em que o sujeito intensifica o olhar para dentro de si como forma de se conhecer melhor enquanto sujeito ético a despeito de uma estrutura social moralmente imposta. Nesse ínterim, os sujeitos voltam-se para si a fim de reconhecer dentro do próprio “eu” outros valores éticos condizentes com princípios espirituais e filosóficos que se coadunam melhor com os conhecimentos que de fato acreditavam e querem colocar como prática em sua vida. Desse modo, a prática do cuidado de si exige uma conduta pessoal, mas que não possui nenhuma relação com a atitude do individualismo egocêntrico em que as ações e comportamentos autorreferentes estão no centro das atenções. Do contrário, manifesta-se através da vida privada e das intensificações das relações que os indivíduos mantem com eles mesmos. É a partir dessa última noção que o sujeito é “chamado a si tomar a si próprio como objeto do conhecimento e campo de ação para transformasse, corrigir-se e purificar-se, para promover a própria salvação” (Foucault, 2005, p. 48).

É válido lembrar que os termos “transformar-se”, “salvar-se” e “corrigir-se”, usados pelo próprio filósofo para se referir a capacidade do sujeito de transpor a si próprio e autogovernar-se, não possuem referência alguma com os significados dados posteriormente

pela tradição religiosa cristã, mas estão diretamente relacionados com o modo pelo qual a liberdade individual é permeada por uma moral ética a partir das escolhas feitas pelo próprio sujeito.

Note-se que o cuidado de si é visto como perigo a ser evitado por aqueles que veem essa prática como algo subversivo a uma moral obediente a um conjunto de regras coletivas, justamente por causa do seu aspecto e a sua capacidade de ver e reconfigurar o sensível, transformando os modos de ver, pensar e a forma com que os sujeitos se relacionam, seja individualmente ou com o mundo. Para Foucault, é nesses termos que o cuidado de si adquire um valor positivo. Ele afirma: “isso significa, se quisermos, que estas conotações, estas ressonâncias primeiras que, de imediato, todas estas formulas têm para nós, dissuade-nos de pensar estes preceitos com valor positivo” (Foucault, 2006, p. 17), por ser uma filosofia que exalta o sujeito enquanto responsável pela própria existência e por seu caráter transformador da ordem vigente num contexto moral e social das filosofias que possuem um caráter homogeneizador. Propõe, então, que se vincule à “filosofia do eu” práticas e exercícios cujas regras de conduta devem ser buscadas no próprio sujeito e baseada numa ética de si e fundada numa práxis política em que o sujeito dela possa participar de forma livre. Portanto, o indivíduo é sujeito e objeto do conhecimento de si próprio, a partir de um conjunto de técnicas e exercícios que não lhe é imposto externamente ou que já se encontra dado, bastando apenas acessá-lo. Ao contrário, a prática do cuidado de si não admite um estado de passividade dos indivíduos, mas requer que expressem atitudes e tomem ações sobre si mesmos.

Dessa forma, Foucault relata que desenvolveu toda uma cultura filosófica em torno do cuidado de si na antiguidade, a qual se configurou em novas formas de se comportar, novos modos de viver e de se conhecer até se constituir numa prática social em que se elabora todo um saber em torno sujeitos que precisam responder a outras demandas acerca da relação consigo mesmos, com o outro e com mundo, o que até então não havia experimentado. Sobre o cuidado de si, esclarece Foucault (2005, p. 50):

Por essa expressão é preciso entender que o princípio do cuidado de si adquiriu um alcance bastante geral: o preceito segundo o qual convém ocupar-se consigo mesmo é em todo caso um imperativo que circula entre numerosas doutrinas diferentes: ele tomou uma forma de atitude, de uma maneira de se comportar, impregnou formas de viver: desenvolveu-se em procedimentos, em práticas e em receitas que eram refletidas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e ensinadas; ele constituiu assim uma prática social, dando lugar a relações interindividuais, a trocas e comunicações e até mesmo a instituições; ele proporcionou, enfim, um certo modo de conhecimento e a elaboração de um saber.

A elaboração da cultura de si, através de uma série de regras, práticas sociais, exercícios e técnicas individuais e coletivas, não constituíam um corpus de saberes fechados e acabados, mas, estavam, em constante aperfeiçoamento para que se adaptassem as necessidades individuais e as transformações culturais e sociais de determinada época. É possível verificar a partir dessas mudanças uma certa autonomia dos indivíduos ao escolher qual o melhor conhecimento que dará a si próprio como forma de se autoconhecerem e de quais experiências se permitirão fazer para se constituírem enquanto sujeitos. Diante disso, para Foucault (2005), a noção de “cura sui”, presente em vários momentos e doutrinas filosóficas da cultura helenística e cujo sentido reaparece no contexto do cuidado de si (*epimeleia heuton*), ressurgiu, para lembrar aos indivíduos, que é preciso voltar-se para si como forma de tornar-se objeto de conhecimento de si próprio.

Esse cuidado para consigo contempla ter zelo com o corpo e com a alma, pois não adianta tratar do corpo, dar prioridade a parte física, se o interior dos indivíduos, a sua alma, permanece abandonada. Esta é uma preocupação uma preocupação do filósofo: “também não me canso de perguntar com um legítimo espanto por que eles (indivíduos) não aperfeiçoam também sua alma com a ajuda da razão” (Foucault, 2005, p. 51, grifos meus), que reitera: “assim também o homem que vela por seu corpo e por sua alma (*hominis corpus animunquae curantis*) para construir por meio de ambos a trama de sua felicidade, encontra-se num estado perfeito e no auge de seus desejos” (Foucault, 2005, p. 51). Essa trama da felicidade que fala o pensador só pode ser concretizada por um sujeito de ação que submete a própria vida a um conjunto de técnicas de si pelas quais se constituía enquanto sujeito que conhece a si mesmo.

O cuidado de si requer essa dupla atenção: cuidar da alma e do corpo. É por isso que “aqueles que querem salvar-se devem viver cuidando-se sem cessar” (Foucault, 2005, p. 51). E ainda diz o filósofo: “é para consagrar-se a esta (atividade de cuidar de si) que é preciso renunciar às outras ocupações: poder-se-ia desse modo tornar-se disponível para si próprio” (Foucault, 2005, p. 52, grifo meu), requerendo que se realize “atividade múltipla que demanda que não se perca tempo e que não se poupem esforços a fim de “formar-se”, “transformar-se”, “voltar a si” (Foucault, 2005, p. 52). Desse modo, o indivíduo precisa se reconhecer em sua completude. Para isso, é preciso desconstruir-se para se (re)construir-se. Nas palavras de Carvalho (2021, p.5): “o cuidado de si mesmo é um modo de se ocupar consigo em busca de se reconhecer, tendo em vista assumir a responsabilidade da construção da própria existência”.

Vemos que para “salvar-se” e “consagrar-se” enquanto sujeito que pensa a si próprio requer atividades de renúncias, aperfeiçoamento e esforços que demandam exercícios sobre si que devem ser realizados durante toda a vida e o tempo todo. Conforme Foucault (2005), a

consciência do cuidado de si só pode advir de sujeitos livres e racionais porque só aos seres humanos foi dado o privilégio de escapar às determinações impostas pela natureza. Desse modo, o cuidado de si é um saber que todos os homens podem ter acesso em todas as idades, se assim desejarem, pois a todos são atribuídas a capacidade de raciocinar e de pensar de forma livre acerca daquilo que desejam para si:

Na medida em que é livre e racional- e livre de ser racional- que o homem é na natureza o ser que foi encarregado o cuidado de si próprio. O deus não nos talhou como fez Fídias com sua Atenas de mármore, que estende para sempre a mão que pousou a vitória imóvel com as asas abertas. Zeus “não somente te criou como também, além disso, confiou-te e entregou-te somente a ti”. O cuidado de si, para Epiteto, é um privilégio-dever, um dom-obrigação que nos assegura a liberdade obrigando-nos a tomar-nos nós próprios como objeto de toda a nossa aplicação (Foucault, 2005, p. 53).

Ainda de acordo com o pensamento foucaultiano, o cuidado de si toma uma forma tão ampla e particular entre os sujeitos preocupados em incorporá-lo entre os mesmos como um hábito de vida pela qual deveria ser seguido por todos acaba tornando-se uma “prática de si”. Essa prática exige que os sujeitos exerçam sobre si controle de todos os elementos que possam adoecer seu corpo e alma, e, para isso, no contexto das práticas de si da antiguidade grega e romana importam as técnicas, métodos e receitas usados pela medicina para cuidar do corpo para auxílio da alma. Todo esse conjunto de práticas e métodos era útil de acordo com Foucault (2005, p. 54) para “aprender a viver a vida inteira era um aforismo citado por Sêneca e que convida a transformar a existência numa espécie de exercício permanente; e mesmo que seja bom começar cedo, é importante jamais relaxar”.

É através do cuidado de si, prática ao mesmo tempo individual e social, que o conhecimento de si, enquanto estética da existência, como veremos a seguir, ocupa um espaço considerável através de receitas e formas específicas de exames e exercícios relatadas por Foucault em sua obra a *Hermenêutica do sujeito*, pelos quais, o indivíduo dá a si mesmo, a fim de se constituir enquanto sujeito. Desses exercícios, podemos destacar os “procedimentos de provação”, em que se verificam os “avanços na aquisição de uma virtude e medir o ponto a que se chegou”(Foucault, 2005), a fim de torná-los parâmetro das escolhas particulares dos indivíduos, não pra renunciá-las, mas para que a partir delas ele possa ser “capaz de abster-se do supérfluo, constituindo sobre si uma soberania”(Foucault, 2002, p. 64). Soberania que não se dá fugindo das privações, mas são uma “forma de medir e confirmar a independência de que se é capaz a respeito de tudo aquilo que não é indispensável e essencial” (Foucault, 2005, p. 64). É a partir dessas práticas de liberdade que é possível pensar em processos de subjetivação.

Enxergamos essas práticas sendo exercitadas pelos sujeitos no contexto atual da sala de aula quando os/as alunos/as são provocados a realizarem atividades em que colocam toda sua vontade e a atenção, a exemplo das que remetem à leitura e escrita de textos filosóficos de forma interessada. Percebe-se que durante a realização dessas atividades eles/elas não apenas constroem seu conhecimento de forma ativa como também modificam a sua maneira de pensar e agir, constituindo a si mesmos. O desenvolvimento dessas práticas acaba levando os sujeitos à autorreflexão crítica quando se submete o seu pensamento ao exercício racional, modificando a si mesmos, sua forma de pensar e agir, Fazer com que os sujeitos tomem consciência de ser que é intelectualmente capaz de produzir a si mesmo e sua vida é um dos passos mais importantes da educação emancipatória.

Na antiguidade, os exercícios de provação e os treinamentos de privação também, compunham, dentro das práticas de si, o repertório pelo qual os sujeitos davam a si mesmos regras de conduta e exames de consciência a fim de constituírem sua subjetividade. Sendo assim, o cuidado de si, as práticas de si, são atividades e treinamentos que constituem a experiências de si que criam pontos de resistência à rede de poder que é instaurada sobre a vida do sujeitos mesmo quando estão submetidos as regras sociais, uma vez que “abster-se e romper com a atitude geral significa dar prova de comedimento. Mas agir com uma força moral ainda maior e não se isolar mais; o melhor é “sem se confundir com a multidão, fazer as mesmas coisas, porém, de uma outra maneira” (Foucault, 2005, p. 64). Complementa Foucault (2005, p. 64): “esta ‘outra maneira’ é aquela para a qual o sujeito se forma anteriormente por meios de exercícios voluntários”. Seus modos de subjetivação, semelhante ao que propôs Jacotot, que mesmo no sistema educacional de sua época implanta um método diferente para o processo de ensino e aprendizagem.

Além dos exercícios citados, isso demanda, ainda, um “trabalho do pensamento sobre ele mesmo” (Foucault, 2005, p. 67). Esse labor como um exercício que “deve ter forma de uma filtragem permanente das representações: examiná-las, controlá-las e triá-las. Mas do que um exercício feito em intervalos regulares é preciso tomar uma atitude constante em relação a si próprio” (Foucault, 2005, p. 67). Para que o sujeito construa sua arte de viver é preciso que exerça sobre sua existência uma atitude de comando e se questione sobre seu objeto de vida e quais valores, ideias e conceitos que quer lhe atribuir. A respeito dessa relação do cuidado de si com as representações, destaca Mota (2018, p. 32):

Essa arte ou cuidado de si ocorria, sobretudo, de uma escolha pessoal. Não se tratava de uma tentativa de normatizar o comportamento de todos, mas de um problema diário de escolha pessoal, de caráter ético-político, no qual o indivíduo decidia se aceitava

viver sob determinada forma de governo ou se resistia a ela, modificando a si mesmo. Pela curvatura das forças sobre si mesmo porque isso implicava a adoção de uma série de procedimentos, técnicas de si, cuja prática tinha por objetivo modificar sua conduta em relação a si mesmo e aos outros.

No entanto, de acordo com Foucault (2005, p. 68): “o ponto de controle não deve ser localizado na origem ou no próprio objeto da representação, mas no consentimento que convém ou não lhe dar”. São escolhas que estão na base do pensamento, um trabalho do tipo diakrasis, de discriminar das coisas que estão ou não fora do controle dos sujeitos, acolhendo, apenas, aquelas que os mesmos têm controle sobre elas. Para Foucault (2005, p. 68): o controle do sujeito sobre as suas representações é uma prática de liberdade:

O controle é uma prova de poder e uma garantia de liberdade; uma forma de assegurar-se permanentemente de que não nos ligaremos ao que não depende de nosso domínio. Velar permanentemente pelas próprias representações, ou verificar as marcas assim como se autêntica uma moeda, não é interrogar-se (como se fará mais tarde na espiritualidade cristã) sobre a origem profunda da ideia que surge; não é tentar decifrar um sentido oculto sob a representação aparente; é aferir a relação entre si mesmo e que é representado, a fim de só aceitar na relação consigo aquilo que pode depender da escolha livre e razoável do sujeito.

Ter governo sobre as próprias representações é um ato de liberdade, defende Foucault (2002). Uma prática de liberdade que permite que os indivíduos enfrentem os modos de sujeição pelos quais são interpelados a todo instante por dispositivos externos, mas dos quais é possível escapar quando “na busca por uma mudança mais adequada de nossa própria existência e de uma conduta pautada por uma ação cada vez mais capaz de expô-la no mundo, poderíamos fazer da constituição de nossa própria subjetividade objeto de nosso pensar” (Mota, 2018, p. 29). Assim, para Neto (2017, p. 14), Foucault “não pensava os sujeitos como essencialmente dominados ou alienados, e não subestimava seu espaço de autonomia, mesmo em condições de coerção”.

Além da autonomia que falamos havia também a necessidade de o indivíduo converter-se, como afirma Foucault (2005, p. 70): o “objetivo comum dessas práticas de si, através das diferenças que elas apresentam pode ser caracterizado pelo princípio do bem geral da conversão de si”. Conversão de si que deve ser compreendida, primeiramente, “que o fim principal a ser proposto para si próprio deve ser buscado no próprio sujeito, na relação de si para consigo” (Foucault, 2005, p. 69). Segundo, a conversão implica uma “conversão do olhar: é preciso que este não se disperse numa curiosidade ociosa, quer seja das agitações cotidianas e da vida dos outros” (Foucault, 2005, p. 69). E, terceiro, essa conversão se constitui a partir de uma trajetória que “escapando de todas as dependências e de todas as sujeições, acaba-se por voltar-se para si

mesmo [...]” (Foucault, 2005, p. 69). Podemos dizer que a conversão de si requer uma ética do domínio; é uma “relação pensada frequentemente através do modelo jurídico da posse: pertencer “a si”, ser “seu”, pois, “somente de si mesmo é que se depende, é-se sui juris, nada limita ou ameaça o poder que se exerce sobre si; detêm-se a potestas sui” (Foucault, 2005, p. 70, grifo do autor). De acordo com Carvalho (2021, p. 6), podemos compreender, ainda, a conversão como um exercício pelo qual os sujeitos se autossujeitam:

Acompanhando o argumento Foucaultiano entendemos que a conversão (em nossa discussão trata-se da criação de si e da própria existência) não diz respeito à introjeção de ideias, posturas e atitudes, as quais são absorvidas por conveniência ou exigência de pertencimento a determinado grupo ou instituição, os quais transporiam para o sujeito suas ideias, posturas e atitudes. Diferente disto a vivência da autossujeitativa acontece por meio da compreensão de si como autor e ator de seus próprios modos de viver e de existir.

A conversão de si, portanto, requer que os sujeitos abandonem todas as dependências e sujeições para dedicar-se a si próprio e a tudo que acredita ser verdadeiro para a constituição de sua subjetividade. De acordo com Neto (2017, p. 17), “a subjetivação problematizada por Foucault, não é a do “homem que flana”, que busca apenas o prazer fugidivo da circunstância, mas o sujeito que se põe “ao trabalho”, para modificar a si e aos outros”. É dessa capacidade de autoconhecesse enquanto sujeito de si que fala Foucault (2005, p. 70):

E a experiência de si que se forma nessa posse não é simplesmente a de uma força dominada, ou de uma soberania exercida sobre uma força prestes a se revoltar; é a de um prazer que se tem consigo mesmo. Alguém que conseguiu, finalmente, ter acesso a si próprio é, para si, um objeto de prazer. Não somente em contentar-se com o que se é e aceita-se limitar-se a isso, como também “apraz-se” consigo mesmo.

Portanto, essa experiência de si requer uma postura ética diante das escolhas que o indivíduo realiza e o coloca numa posição de autoridade sobre aquilo que decide tornar necessário para a sua vida. A conversão de si é, portanto, uma relação de prazer que o sujeito estabelece com ele próprio. Ideia semelhante vimos no método Jacotot que aprendizagem dos/das alunos/as depende de sua vontade e de desenvolvimento de sua inteligência. O professor estimula e cria recursos para que aqueles/aquelas possam fazer uso, porém a responsabilidade por desenvolvimento do raciocínio necessário à sua emancipação cabe a cada sujeito. Essa é uma ideia presente também na noção do cuidado de si de Foucault em que o indivíduo impõe a si mesmo práticas/técnicas com o objetivo de si constituir enquanto sujeito de conhecimento.

2.5 Sujeito, subjetividade e verdade

Segundo Foucault, é possível perceber no decorrer histórico da ideia de cuidado de si momentos de interconexões, movimentos que diluíram seus sentidos e outros que atribuíram novas significações. No decurso desses momentos várias práticas foram desenvolvidas em vista do cuidado de si mesmo. Dentre essas práticas temos os rituais de purificação do sonho e as técnicas de provação dos Pitagóricos, e, ainda, as técnicas relacionadas ao conhecimento de si, como a concentração da alma e as de isolamento. Já na Grécia arcaica ganha destaque os ritos de purificação e concentração da alma, as técnicas de retiro e as práticas que ensinavam os indivíduos a resistirem a momentos difíceis. Cada uma delas contribuía de forma particular para o conhecimento de si, sendo incorporadas a escolas filosóficas e seitas que tinham preceitos filosóficos e espirituais daquele período histórico. O que parece que há de comum em todas as técnicas de si a partir desses movimentos é o cuidado que se tem que ter consigo mesmo na relação entre verdade e subjetividade. No entanto, a necessidade de reorganizar todas essas técnicas de si como formas, maneiras e atitudes de existir que falam da relação do indivíduo com ele mesmo, com o outro e com mundo, os conduz a refletir sobre quem é esse “eu” pelo qual se deve cuidar e, conseqüentemente, o que quer dizer esse “cuidado” pelo os sujeitos devem ter:

Trata-se de certo modo, de uma questão metodológica e formal, porém, creio eu, totalmente capital nesse movimento inteiro: é preciso saber o que é *heautón*, é preciso saber o que é o eu. Portanto, não como “que espécie de animal es, qual é a tua natureza, como és composto?”, mas “[qual é] esta relação designada pelo pronome reflexivo *heautón* (grifo do autor), o que é este elemento que é o mesmo do lado do sujeito e do lado do objeto?”. Tens que ocupar-te contigo mesmo: es tu que te ocupas; e, não obstante, tu te ocupas com algo que é a mesma coisa que tu mesmo, [a mesma coisa] que o sujeito que “se ocupa com”, ou seja, tu mesmo como objeto. (Foucault, 2006, p. 66).

Sendo assim, parece não é tarefa fácil responder aos dois questionamentos presentes na noção do cuidado de si, isto é, quem é este “eu” ao qual se deve dar atenção e o que é o “cuidar” que se deve ter sobre si, ambas noções referentes ao sujeito. Ao tentar respondê-las podemos cair no vício de relacioná-las ou referenciá-las apenas a questões de ordem prática. Para Foucault (2006), elas são questões de natureza metodológica e formal que dizem respeito à relação da constituição da subjetividade. Dessa maneira, seria, então, um erro, reduzi-las apenas aos fatores educacionais, morais, sociais, políticos e a outras representações e questões relacionadas a sua objetividade independentemente da racionalidade subjetiva constitutiva de sua existência. Desse modo, é no próprio desenvolvimento histórico da noção do cuidado de si que Foucault (2006) vai buscar compreender quem é esse “eu”. Para isso, têm como referência as ideias presentes nos sistemas pré-filosóficos, filosóficos e espirituais, especificamente nos

diálogos platônicos com seus deslocamentos e ressignificações sobre o cuidado que se tem que ter com a alma (*psykhês*), sobre a relação da boa governança da alma com a má/boa administração da pólis, e, apesar de todas as suposições acerca da noção, conclui que esse “eu” que o sujeito deverá ter zelo é sua alma:

Portanto, qual é o único elemento que, efetivamente, se serve do corpo, das partes do corpo, dos órgãos do corpo e, por consequência, dos instrumentos, e, finalmente, se servirá da linguagem? Pois bem, é e só pode ser a alma. Portanto, o sujeito de todas essas ações corporais, instrumentais, e da linguagem é a alma; a alma enquanto se serve da linguagem, dos instrumentos e do corpo. (Foucault, 2006, p. 69).

Porém, segundo Foucault, a alma que constitui o sujeito não está presa ao corpo pela qual precisaria se libertar, como também não é comandada ou se encontra numa hierarquia que precisa ser ajustada. Ou seja, o significado que ela tem entre os gregos não têm nenhuma relação com a substância de base religiosa, mas é a “alma unicamente enquanto sujeito da ação, alma enquanto se serve (do) corpo, dos órgão (do) corpo, dos seus instrumentos, etc” (Foucault, 2006, p. 70). Estamos nos referindo, então, a um sujeito que é autônomo e que exerce sobre si e suas ações uma atividade de comando. Por não estar subordinado a nenhum instrumento exterior, é chamado a servir a si próprio. Dessa relação do sujeito de ação com a noção de cuidado de si temos, Foucault (2005, p. 70) defende:

“ocupar-se consigo mesmo”, quer designar, na realidade, não certa relação instrumental da alma com todo o resto ou com o corpo, mas, principalmente, a posição, de certo modo singular, transcendente, do sujeito em relação ao que o rodeia, aos objetos de que dispõe, como também aos com quais se relaciona, ao seu próprio corpo e, enfim, a ele mesmo.

Considerando a afirmação de Foucault que se ocupar consigo mesmo será ocupar-se consigo enquanto sujeito de si é necessário fazer algumas distinções que já havíamos mencionados acerca de que a noção do cuidado de si não possui similaridade com o cuidar e os prazeres relacionados apenas ao corpo e também não possui semelhança com os valores que é dado aos bens e riquezas materiais. Mas é cuidar da alma enquanto sujeito de ação, ou seja, é saber autogovernar-se, administrar a si mesmo; exercer controle sobre si mesmo, autodisciplinar-se, isto é, são exercícios por onde os sujeitos se constituem. É por isso que para que o sujeito não saia do foco que é o cuidado que deve ter com a sua alma enquanto sujeito de ação que a noção do cuidado de si em algumas escolas admitia que o mesmo fosse auxiliado por um mestre, pois é “o mestre é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo e que no amor que tem pelo seu discípulo, encontra a possibilidade de cuidar do cuidado que o

discípulo tem de si próprio” (Foucault, 2006, p.73-74). Ideia semelhante vimos na educação emancipadora com Rancière em que se exige dos sujeitos aprendizes vontade e atenção absoluta naquilo que pretendem fazer. Portanto, no ensino universal de base emancipatória quem determina o que o/a aluno/a deve ou não aprender não é o/a professor/a, mas o próprio sujeito na condição de ignorante pela qual, ao tomar o objeto do conhecimento que possui em mãos e que pode ser um livro ou outro qualquer, emprega a sua vontade tentando decifrá-lo. Sendo assim, o papel do/da professor/a no cuidado de si e no mestre ignorante é não fazer o trabalho do/da aluno/a, mas auxiliá-lo em suas ações para que sozinhos consigam trilhar os caminhos que os conduzem à constituição de si enquanto sujeitos pensantes e à elaboração dos seus saberes.

Podemos dizer que na perspectiva foucaultiana é preciso diferenciar o trabalho do mestre do que é realizado pelo professor/a técnico, pois enquanto este teria o compromisso pedagógico de transmitir os saberes e ensinar aptidões e capacidades para os/as alunos/as, estimulando o desempenho individual e a competição, o compromisso daquele vai além do pedagógico, assume uma responsabilidade ética-político em relação aos/as alunos/as, instigando-os para que se ocupem-se com eles/elas próprios/próprias.

Para que essa transformação ocorra no contexto escolar é necessário romper com o modelo que perdura há anos em sala de aula e cuja relação estabelecida entre professor/a e aluno/a está baseada na dependência, com vínculos institucionais, através da transmissão e assimilação dos conteúdos, sem nenhuma preocupação devida com a constituição da subjetividade do sujeito e nem com a construção de sua existência. Por isso é necessário pensar práticas de cuidado de si no interior da escola. Antes, porém, de pensarmos em práticas de cuidado dentro das instituições, questionamos o que é este cuidado? De que ele se ocupa? Para que não caiamos numa significação de caráter indefinido e indeterminado, destacamos que, para Foucault (2006, p. 81), “o cuidado de si constitui no conhecimento de si, é o *gnothi seauton* no sentido pleno”. Desse modo, esclarece o filósofo que o cuidado de si irá dispor e subordinar as tecnologias de si ao princípio do conhece-te a ti mesmo:

É para conhecer-se a si mesmo que é preciso se dobrar sobre si; é para conhecer-se a si mesmo que é preciso se desligar das sensações que nos iludem; é para conhecer-se a si mesmo que é preciso estabelecer a alma em uma fixidez imóvel que a desvincula de todos os acontecimentos exteriores. É, ao mesmo tempo, para conhecer-se a si mesmo e na medida em que se conhecesse a si mesmo, que tudo isto deve e pode ser feito. (Foucault, 2006, p. 86).

Desse modo, a relação entre subjetividade e verdade será dada a partir de dois preceitos: o cuidado de si e o conhecimento de si. De acordo Foucault (2006, p. 87), “há uma sobreposição dinâmica, um apelo recíproco” entre ambos. Ele completa: “contudo, é a sobreposição que importa e nenhum dos dois elementos deve ser negligenciado em proveito de outro” (Foucault, 2006, p. 87). O que vai diferenciá-los é o modo como o sujeito constituíra sua subjetividade a partir da relação que terá com esses elementos:

Enquanto o sujeito do conhecimento de si tenta responder à fixa questão norteadora principal quem somos nós? o sujeito do cuidado de si estabelece como prioridade a fluida questão o que podemos nos tornar? Essa última questão está relacionada diretamente ao tópico dos modos de subjetivação, que remete a um sujeito da ação, sempre inacabado, porque está imerso no processo contínuo de se reinventar. Esse sujeito provisório se confronta continuamente com a questão acerca do que ele pode fazer de si mesmo. Esse desafio de transformar o próprio modo de viver implica a prática de exercícios que não constituem uma regra para a vida, mas sim orientações para uma arte de viver. (Mota, 2018, p. 35).

Ainda sobre a relação sujeito e verdade para a filosofia do cuidado de si entre os antigos, o acesso a esta última pelo sujeito não ocorrerá pelo simples ato do conhecimento, assim como é para os modernos, e não há uma verdade que seja universal. Para Foucault (2004, p. 294), “acredito muito na verdade para não supor que haja diferentes maneiras de dizê-la”. Dessa forma, para os antigos, seu acesso requer do sujeito uma conversão de si que se dá através de movimentos de ascensão que o retira do processo de estagnação e o coloca na condição de responsável pela própria existência. É um trabalho que deve ser realizado sobre si mesmo. Mas como não é algo de fácil acesso, só será possível através das transformações que o sujeito fará sobre sua existência. Diante disso, de acordo com Foucault, há questões controversas que se referem à noção do cuidado de si que devem ser revistos, como a que a vincula a uma postura egoísta dos indivíduos ou quando afirma que aquela noção fora esquecida no decorrer do tempo. Em relação a primeira questão, vimos que, de acordo com o filósofo, a prática do cuidado de si parece não possuir relação com atitudes egoístas individuais, mas é uma atitude de pensar a si próprio. Sendo assim, “temos pois o paradoxo de um preceito do cuidado de si que, para nós, mais significa egoísmo ou volta sobre si e que, durante tantos séculos, foi, ao contrário, um princípio positivo matricial relativamente as morais extremamente rigorosas” (Foucault, 2006, p. 17). Nesse caso, recorre-se à prática do cuidado de si não para nele se fechar e tornar-se prisioneiro, mas, ao retornar, possa projetar-se para atuar no campo social, enquanto sujeito ético que conduz a sua vida para transformá-la, fazendo-a uma estilística da existência. Em relação a segunda questão, ao analisarmos os textos do pensador, vimos que o que houve foram tentativas de ocultar a noção do cuidado de si em vários períodos da história. Primeiro com o

cristianismo, em que se “inaugura lentamente, progressivamente, uma mudança em relação as morais antigas, que eram essencialmente uma prática, um estilo de vida” (Foucault, 2004, p, 289), e, depois, com os modernos, há um deslocamento da noção o cuidado de si enquanto uma ética do cuidado e da verdade em detrimento da filosofia do conhece-te a ti mesmo a partir do chamado “momento cartesiano”, filosofia que não se ocupava com as formas de existências que eram buscadas no próprio sujeito e de seu acesso a verdade. Essa prática comum entre os gregos e que para o homem moderno ganha uma nova versão/noção baseada numa racionalidade lógica e instrumentalizada de se ocupar apenas com a relação entre conhecimento e a verdade.

Na modernidade, a relação entre sujeito, verdade e espiritualidade baseada numa filosofia de vida é modificada. Nesse período, o sujeito perde sua autonomia do trabalho que realizava sobre si mesmo, a qual o possibilitava fazer experiências que o reconectavam com a sua própria vida interior através das diversas técnicas que possibilitavam conhecer a si mesmo. De acordo com Foucault, durante o período moderno as condições para se ter acesso à verdade são internas e externas ao sujeito. Na primeira ela é dada a partir das regras formais do método que irão estruturar o objeto do conhecimento. Na segunda são as condições culturais, morais, sociais e políticas que as determinará. Ambas se reportam não mais ao sujeito em sua singularidade, mas ao indivíduo em sua realidade/concreta. A consequência disso para o sujeito, segundo Foucault (2006, p. 23), é:

o acesso à verdade, cuja condição doravante é tão-somente o conhecimento, nada mais encontrará no conhecimento, como recompensa e completude, do que o caminho indefinido do conhecimento. Aquele ponto de iluminação, aquele ponto de completude, aquele momento de transfiguração do sujeito pelo “efeito do retorno” da verdade que ele conhece sobre si mesmo, e que transita, atravessa, transfigura seu ser, nada disso pode mais existir. Não se pode mais pensar que, como coroamento ou recompensa, é no sujeito que o acesso à verdade consumará o trabalho ou o sacrifício.

Ao narrar esses dois momentos diferentes da relação entre sujeito e verdade, Foucault o faz enfatizando que tal passagem terá consequências na história da constituição da subjetividade, em que o acesso à verdade terá como condição apenas o conhecimento e, sem nenhum apelo ético ou espiritual, o indivíduo não necessitará mais de rituais de ascese e nem de conversão sobre si que em certas práticas/exercícios que o cuidado de si requeriam para se conectar a verdade, principalmente no período helenístico da Grécia Clássica.

Para Foucault (2006, p. 24), a questão da verdade precisa estar relacionada a um conjunto de práticas que transformam o ser do sujeito, o modificando e qualificando. Essas práticas também chamadas de técnicas de si que o sujeito dá a si próprio já existiam em épocas pré-filosóficas e no período socrático/platônico. Elas possuíam uma identidade com saber/fazer

que reportavam aos conhecimentos particulares dos indivíduos ou seu acesso ao que seria a verdade. Diante da definição do *gnothi seauton*, ocupar-se consigo é conhecer-se, “uma questão se coloca: como é possível conhecer-se, em que consiste este conhecimento?” (Foucault, 2006, p. 87). Essas são perguntas que nos levam a outros questionamentos: como é possível conhecer dentro de um sistema educacional cujos espaços de saber/poder já se encontram praticamente definidos? Ao definirmos o que é o conhecimento de si, perguntamos: como ele pode vir nos ajudar na constituição de modos de subjetivação alternativos de existência em meio ao contexto educacional que temos? De que forma o conhecimento de si pode encontrar na instituição educacional e no processo formativo elementos que permitam ao sujeito construir a si mesmo de uma forma bela? São questionamentos que desaguam em novas reflexões, e que poderão ter uma resposta quando respondermos à pergunta que iniciamos esta seção, ou seja, o que é o conhecimento de si? Diante de tais questionamentos, podemos afirmar que temos duas condições para que o indivíduo possa se conhecer. Primeiro, “uma identidade de natureza é a condição para que um indivíduo possa conhecer o que ele é. A identidade de natureza é, se quisermos, a superfície do reflexo onde o indivíduo pode reconhecer-se, conhecer o que ele é” (Foucault, 2006, p. 88). Segundo, “mostra que a alma só se verá dirigindo seu olhar para um elemento que for da mesma natureza que ela” (Foucault, 2006, p. 88), aplicando-a ao próprio princípio que constitui, a natureza da alma, isto é, o pensamento e o saber (*to phronein, to eideinai*), e conclui essa ideia afirmando que é o elemento divino que possibilita o autoconhecimento. É bom destacar que o elemento divino ao qual Foucault menciona está diretamente ligado ao período clássico grego e possui relação com um modo de entendimento do cuidado de si, não tendo nenhum vínculo com a religião, pois essa relação com o divino diz respeito a uma vivência de espiritualidade e não de religião. Portanto, segundo Foucault (2006, p. 88), é “voltando-se para o divino que a alma poderá apreender a si mesma” (Foucault, 2006, p. 88). Para Foucault (2006, p. 89), não são fórmulas, mas condições para ter acesso aos conhecimentos e à verdade de si:

para ocupar-se consigo, é preciso conhecer-se a si mesmo; para conhecer-se, é preciso olhar em um elemento que seja igual a si; é preciso olhar-se em um elemento que seja o próprio princípio do saber e do conhecimento; e este princípio do saber e do conhecimento é o elemento divino. Portanto é preciso olhar-se no elemento divino para reconhecer-se: é preciso conhecer o divino para reconhecer a si mesmo.

Podemos dizer, então, que esse acesso do sujeito ao elemento divino, princípio de pensamento e conhecimento, é um movimento dialético que ele faz sobre si mesmo a fim de ter acesso à sabedoria (*sophrosyne*). Logo, “dotado de *sophrosyne*, a alma poderá, neste momento,

retornar ao mundo aqui de baixo. Saberá distinguir o bem e o mal, o verdadeiro e o falso. Saberá então conduzir-se como se deve, saberá governar a si mesmo” (Foucault, 2006. p. 90). É possível perceber que a relação com o conhecimento de si não é estática, mas dinâmica e que se dá através de movimentos de liberdade e expansão que o sujeito realiza a partir das experiências consigo mesmo e com sua vida. Para Mota (2018, p. 38), “trata-se de privilegiar os modos de subjetivação onde o sujeito não quer ser governado de uma determinada forma. Apesar de estar dentro de um sistema onde as relações são permeadas pelo poder, o sujeito deve achar brechas para se constituir a partir de modos inventivos”. Esses modos inventivos advêm de um árduo trabalho sobre a própria subjetividade, conforme Neto (2017, p. 18):

A política da subjetivação em Foucault é indissociável de um trabalho que sujeitos “individuais ou coletivos” realizam sobre si mesmos, a partir de elementos que compõem seu ambiente cultural, social e institucional. Não é uma espontaneidade, mas um conjunto de ações trabalhosas, exigentes, que por vezes exigem um custo pessoal. Este trabalho, é realizado como atividade de si para consigo, em interação com um conjunto de elementos que o envolvem e o atravessam.

Como observamos, a constituição da subjetividade requer uma série de exercícios que o sujeito dá a si próprio. Podemos chamar de princípio de conduta moral, que, de acordo com Neto (2017, p. 17), “quando Foucault introduz os primeiros contornos dessa subjetivação, ele a situa no jogo da resistência ao avanço da governamentalização pastoral”. Ainda de acordo com Neto (2017, p. 14), três dimensões caracterizam a subjetividade em Foucault:

Vale acentuar três dimensões que caracterizam a noção de subjetividade em Foucault. Em primeiro lugar há uma diferenciação entre a subjetividade tomada como assujeitamento e a subjetividade como atitude crítica ou prática de si. Lorenzini (2016, p. 63) sugere que a preocupação de Foucault não era com um sujeito autônomo ou não, mas se este “está disposto a se tornar sujeito da crítica, se opondo aos mecanismos de poder governamental”. Em segundo lugar, a prática de si não consiste em um trabalho intraindividual, mas coletivo e institucional. Finalmente, tanto na subjetividade assujeitada quanto na autônoma, há um tipo próprio de relação com normas extraídas da cultura.

Dessa forma, a educação filosófica que almeja construir sujeitos autônomos e reflexivos deve levar em consideração essas três dimensões no processo de formação das subjetividades dos educandos: ser sujeito da própria crítica, saber que as técnicas de si possuem uma história não linear a partir de práticas individuais e sociais, e que a cultura influencia a forma pela qual o sujeito realiza um trabalho sobre si mesmo.

A educação do sujeito como atitude crítica é uma forma de se opor a todas as formas de sujeição, inclusive as que temos dentro do contexto escolar, bem como conceber a prática de si

não mais como um trabalho apenas individual, mas coletivo. Isso nos permite pensar numa mudança político-social que abrange um número maior de sujeitos no reconhecimento da cultura como elemento essencial da subjetividade. Permite que os sujeitos questionem a forma com que se relacionam com o conjunto de regras éticas/morais pelas quais estão expostos socialmente. Para Mota (2018, p. 33), “a atualização da noção de modo de subjetivação também implica na restituição da atitude ética e do compromisso político que, como experiência educativa significa um provocativo e renovado convite para que as próximas gerações estejam abertas à possibilidade de transformar suas vidas em obras de arte”. Ou seja, que os sujeitos se permitam reescrever suas vidas como uma arte de viver *tekne to bios*, apropriando-se de discurso verdadeiro baseados na liberdade que os sujeitos exercem sobre si mesmo. Desse modo, acreditamos que é possível construir uma proposta de educação filosófica dentro do contexto escolar que temos hoje. Isso, pode ser realizado a partir do momento em que professor/a e aluno/a se permitirem experimentarem outras práticas de si, através de atividades que exercitem a reflexão e exames de consciência. Por exemplo, que nas atividades de leitura e escrita os/as estudantes possam viver a experiência da descoberta para que possam construir a sua arte de viver, as quais são pontos de resistência que colocam em questão as demandas curriculares que já estão postas dentro da instituição escolar e que confrontem com a normas totalitárias sociais.

É a partir dessas ações e dos elementos que atravessam os sujeitos que é possível que eles, de forma autônoma, realizem a experiência com o próprio pensamento e a partir das suas vivências, configurando, desse modo, uma estética da existência. Vemos, portanto, que o cuidado de si implica uma relação ética do sujeito com ele mesmo, em que passa a agir sobre si mesmo, buscando conhecer-se, controlar-se e transforma-se, configurando-se como uma prática de resistência a manipulações de sua consciência. Ideias semelhantes vimos na educação emancipatória onde há uma preocupação do mestre em relação ao aluno/a para que consiga sua autonomia. Para isso, cria condições a fim de ele possa comandar por conta próprio a sua aprendizagem, reconhecendo, dessa maneira, suas capacidades intelectuais.

2.6 A estética da existência

O cuidado de si (*epiméleia heauton*), é uma prática por meio do qual os indivíduos podem se reinventarem e se autoconstruírem enquanto sujeito da ação ética diante de modos de vida que estão culturalmente postos, e que, ditam regras e costumes que condizem com o que

aqueles pensam, acreditam e querem pôr em prática em suas vidas, tornando-a uma experiência estética ou uma estética da existência nas palavras do próprio Foucault.

A partir da leitura de Foucault (2006), vemos que a constituição do sujeito está diretamente relacionado aos processos de subjetivação que estão postos socialmente e que através destes as instituições sociais mantêm seu poder e controle sobre os indivíduos, formulando e reformulando, no decorrer do tempo, diferentes processos de sujeição. Porém, para o filósofo, no que diz respeito ao sentido de cuidado de si na história e das técnicas e exercícios que dessa prática decorrem, vimos que não há linearidade e nem estabilidade em seus significados diferentes modos em épocas e contextos distintos, da mesma forma se dá com os modos de subjetivação. Pode-se afirmar, a partir disso, que os modos pelos quais o indivíduo se constitui enquanto sujeito também se modificam através das práticas que ele experimenta por si próprio, indo de encontro as que são impostas exteriormente. O que Foucault quer nos mostrar é que é possível se constituir enquanto sujeito autônomo e crítico mesmo estando inserido num contexto de governança, o que pode ser realizado a partir da prática do cuidado de si:

Foucault insiste mais de uma vez, não se tratar de uma indocilidade essencial, anárquica, contra tudo, mas “umavontade de não ser governado assim, dessa forma, a esse preço” (p. 24). A crítica estabelece uma autonomia frente ao “obedeça”, mesmo que, por vezes, possa significar o acatamento de um “obedeça”, desde que “fundado sobre a autonomia mesma”. (Neto, 2017, p. 12).

Vemos que as técnicas e exercícios que o sujeito assume para si próprio advindas da noção da prática do cuidado de si (*epimeleia heatôu*), além de serem formas de autoconhecimento, são também modos de autoconstrução que se tem de ter consigo mesmo. O filósofo apresenta também, no contexto histórico da Grécia Clássica, um princípio de conduta racional (moral), pelo qual, através do autogoverno, os sujeitos afirmam sua liberdade, ou seja, conforme Foucault (2004, p. 289-290), criam para si uma ética da existência:

Porém na antiguidade, a vontade de ser um sujeito moral, a busca de uma ética da existência eram principalmente um esforço para afirmar a sua liberdade e para dar a sua própria vida uma certa forma na qual era possível se reconhecer, ser reconhecido pelos outros e na qual a própria posteridade podia encontrar um exemplo.

Enquanto fenômeno cultural e social, a noção de cuidado de si torna-se um “acontecimento no pensamento” (Foucault 2006, p. 14). Como acontecimento há uma ampliação dos seus significados, como também rupturas com antigas maneiras de autoconhecimento. Consequentemente, exige que os sujeitos incorporem novas práticas, exercícios e técnicas sobre si mesmo. A partir dessa expansão e deslocamento da noção do

cuidado de si, outros aspectos terão que ser considerados além do caráter espiritual que sempre esteve a ela atrelada desde o seu surgimento no decorrer da história clássica. Essas novas formas de pensar acerca do que se é e de conduzir a própria vida leva os indivíduos a investigar sua própria constituição enquanto sujeito e sua relação com os jogos de verdade que lhes serão revelados/incorporados através dos novos espaços e territórios que irão ocupar. São atitudes críticas que surgem da relação do indivíduo com ele mesmo e com sua realidade. Através de escolhas voluntárias, ele constrói pontos de resistência à rede de controle social e reconstrói uma ética baseada na relação subjetividade/verdade, para que se permita pensar, elaborar e criar modos de vida através das práticas de liberdade. Vê-se, então, que o cuidado de si (*epimeleia heatou*), segundo Foucault (2006, p. 16), toma forma de uma atitude e compromisso geral que o sujeito terá que assumir consigo, com os outros e com o mundo. Essa inseparabilidade entre o cuidar de si e sua relação com o outro e com o campo social torna o *éthos* filosofante, ou seja, costumes e modos de vida entre os gregos um novo modo de ser em que o indivíduo sob o signo da ética do cuidado de si conduz e transforma a sua vida.

Além de se equivaler a uma atitude, o cuidado de si adquire um caráter de prática de atenção sobre o próprio ato de pensar. Aqui, estamos diante da conversão do olhar do próprio sujeito sobre si mesmo, uma forma do sujeito se conhecer, acolher seus medos, saber lidar com as próprias mudanças interiores, ou seja, atenção consigo mesmo que acaba refletindo em suas escolhas pessoais e com reflexo em suas ações e na constituição da sua subjetividade. Essa formação da subjetividade, a partir da relação de si para consigo, é uma forma de resistir às formas de sujeição e como forma de possibilitar novas formas de liberdade. Afirma Foucault (2006, p. 16):

Enfim, com a noção de *epimeleia heauton*, temos todo um corpus definido uma maneira de ser, uma atitude, formas de reflexão, práticas que constituem uma espécie de fenômeno extremamente importante, não somente na história das representações, nem somente nas histórias das noções ou das teorias, mas na própria história das práticas da subjetividade.

Assim, o cuidado de si torna-se subversor de toda moral constitutiva coletivamente, como diz Foucault (2006, p. 16); ela é perturbadora de toda ordem de controle social que se estabelece sobre os indivíduos e quer impedi-los de tornarem-se sujeitos de suas próprias experiências, mas vê que os mesmos delas podem escapar ao “se ocupa-se consigo mesmo”, ou quando “presta serviço a si mesmo”, ou, ainda, ao “senti prazer consigo mesmo”. Ao deter-se em mostrar os diversos mecanismos de sujeição e subjetivação numa cultura moral do cuidado de si, o filósofo pretende mostrar que a partir desses conhecimentos “as pessoas tivessem a

possibilidade de se determinar, de fazer – sabendo tudo isso – a escolha da sua existência (Foucault, 2004, p. 290).

Portanto, esses exercícios que o sujeito atribuía a si mesmo tem um papel importante para sua autonomia, pois os colocava diante de escolhas que exige responsabilidade diante da vida para acolher somente as coisas que de fato são necessárias para sua constituição. Sobre a importância da prática do cuidado de si e de todos os exercícios e técnicas que dela advinha para a constituição da subjetividade dos indivíduos enquanto estética da existência, destaca Mota (2018, p. 309):

No âmbito da estética da existência, o tema do cuidado de si implicava no estudo e prática de uma série de exercícios voltados para a autotransformação. Como um artífice que obstinadamente molda a matéria bruta, mediante conhecimento, experiência e técnicas precisas como o propósito de produzir uma obra de arte, assim é a analogia de cada indivíduo como suas respectivas vidas. Ao decidir cuidar de si mesmo, o indivíduo passava a cultivar o aprendizado e domínio de diversas práticas voltadas para o aprimoramento pessoal, tais como, a leitura, a meditação, o exame de consciência e cuidados corporais. Isso tudo porque cuidar de si mesmo demanda uma contínua atenção com o que se passa na própria vida. Desse modo, para lapidar a vida, é necessária uma conduta apropriada: examinar o que se passa no seu íntimo e praticar atos que possam servi de exemplo para os demais. Essa tarefa para a vida toda de ocupar-se consigo mesmo ou, simplesmente, o cuidado de si, os filósofos gregos antigos denominavam de *epimeleia heautoû*. (Foucault, 2018).

Dessa forma, a estética da existência é um modo pelo qual o sujeito cria para si um estilo próprio de vida e existência através de exercícios e técnicas presentes na prática do cuidado de si. Através do autogoverno, ele exerce sobre si uma soberania, constrói a si mesmo e sua realidade, fazendo/transformando a/da própria existência numa obra de arte.

Nas tradições e grupos da antiguidade, a noção de cuidado de si unia os aspectos filosóficos e espirituais e entre o sujeito com ele mesmo a partir das vivências que mantinha com os outros e com mundo. Eram modos e práticas de filosofar em que os prazeres e as verdades eram buscadas no próprio sujeito e não em fatores externos. Logo, a ética como modo de conduzir a vida através do cuidado de si é uma forma de fugir dos modos de existir normalizadores da vida moderna. Sobre a especificidade da filosofia do cuidado de si entre os gregos, afirma Mota (2018, p. 34):

A noção de cuidado de si é trabalhada nos textos foucaultianos como uma alternativa socrático-cínica que estabelece um modo de filosofar que é uma arte de viver em oposição ao filosofar platônico-cartesiano que estabelece o filosofar como busca da verdade e do conhecimento. Nessa última tradição, a arte de viver que concebia a Filosofia como espiritualidade foi inicialmente obscurecida e, posteriormente, abandonada, em prol de uma crescente busca por racionalização e fundamentação epistemológica.

Segundo Foucault (2006), o cuidado de si como arte de viver exige uma transfiguração e uma reelaboração do próprio sujeito, ou seja, seu acesso à verdade não era dada de forma gratuita, antes necessitava de um esforço pessoal através de práticas, experiências, renúncias, conversões do olhar e outras técnicas que o levavam a modificação da maneira que experimentavam sua existência e constituíam não para o conhecimento, mas para o próprio sujeito o seu ser mesmo. Essa mudança ocorre também na lógica emancipatória em que, ao invés de priorizar a repetição explicadora, o desenvolvimento da inteligência estaria associada à vontade, atenção e ao poder racional de cada sujeito.

Veremos na seção seguinte que esse prazer que o indivíduo procura ter com ele próprio através da prática do cuidado de si para se autoconstituir enquanto sujeito da ação ética/moral é um processo que se expressa, também, pela experiência que ele realiza com a sua linguagem, precisamente através da experiência da escrita de si. São narrativas de cunho pessoal em que, através de cartas, correspondência e outros gêneros textuais, os sujeitos relatam/expõem as suas próprias histórias de vida a partir da sua relação consigo próprio e das suas vivências pessoais, e onde era possível relatar toda a sua “bagagem” literária que contemplava a sua escrita a partir das leituras feitas dos clássicos da literatura a fim de se fazer presente nele. A escrita de si, portanto, como dimensão subjetiva fixava a experiência do indivíduo dando-lhe um caráter narrativo.

2.7 A escrita de si

O cuidado de si enquanto exercício de autoconhecimento é semelhante ao exercício do filosofar. Nele, o indivíduo, por meio de uma série de práticas e exercícios atribui a si mesmo e ao mesmo tempo si autoconstitui. A prática do cuidado de si, portanto, ao permitir que os sujeitos se subjetivem faz com que tomem consciência de si, tomando a responsabilidade sobre si e acerca do projeto de sua existência. Nesses termos, podemos tomar o cuidado de si como um exercício ético e político do sujeito, pois, ao mesmo tempo que toma consciência de si enquanto sujeito que pensa e age por conta própria cria mecanismos de resistência a tudo aquilo que não faz parte de suas escolhas pessoais e que afetam a sua existência. Trazer esses e outros conceitos foucaultianos para nossa pesquisa é importante justamente porque nos permite pensar a possibilidade de inserir práticas e exercícios de si em dentro do contexto escolar em que os/as alunos/as possam constituir-se enquanto sujeitos autônomos através de práticas/exercícios de aprendizagem, a exemplo do exercício de leitura e escrita a partir do texto filosófico. É por isso que consideramos importante discutir uma educação filosófica que está diretamente relacionada

com a escrita filosófica, estimulando que os/as sujeitos aluno/as escrevam a partir da própria experiência filosófica.

Como vimos anteriormente não era uma tarefa fácil delegar sobre si mesmo ocupações. O cuidado de si (*epimeleia heauton*) implicava, segundo Foucault (2005), um labor, um trabalho físico, e, também, intelectual, e que exigia dos sujeitos esforços, cuidados e obrigações contínuas que os distanciavam da postura de não querer assumir compromissos, mas que, requeria deles um trabalho espiritual. Ou seja, “trata-se de um longo trabalho de reativação dos princípios gerais e de argumentos racionais que persuadem a não se deixar irritado com os outros nem com os acidentes, nem tampouco com as coisas”(Foucault, 2005, p. 57). Seria, portanto, um estado de disposição habitual e dedicação consigo mesmo.

Com o desenvolvimento da cultura do cuidado de si, cria-se um vocabulário em “torno dos cuidados consigo toda uma atividade de palavra e de escrita se desenvolveu, na qual, se ligam o trabalho de si para consigo e a comunicação com outrem” (Foucault, 2006 p. 57). É uma relação que se constitui numa prática social através da linguagem em que os sujeitos retornam para si a fim de se conhecerem e experimentarem aquilo que se é e aquilo que se acredita ser verdadeiro para então retornarem ao campo social. Segundo Neto (2017, p. 14), “somos constituídos das relações que temos com os outros, portanto, não há qualquer solipsismo na proposição foucaultiana de subjetivação”. Mais um entendimento de que as práticas de si são práticas sociais e que elas ocorrem dentre outros mecanismos através do pensamento e da linguagem. Acerca dos exercícios de si como prática social, diz Foucault (2005, p. 57):

Tem-se aí um dos pontos mais importantes dessa atividade consagrada a si mesmo: ela não constitui um exercício da solidão; mas sim uma verdadeira prática social. E isso, em vários sentidos. Na verdade, ela frequentemente tomou forma em estruturas mais ou menos institucionalizadas; assim as comunidades neopitagóricas ou ainda esses grupos epicuristas sobre as práticas dos quais tem-se algumas informações através de Filodemo: uma hierarquia reconhecida atribuía, aqueles que estavam mais avançados, a tarefa de dirigir os outros (quer individualmente, quer de modo mais coletivo); mas existiam também exercícios comuns que permitiam, nos cuidados que se tinham consigo, receber a ajuda dos outros; a tarefa definida como *to di allelonsozesthai*.

Como é possível ler na citação acima, a prática de si não se configurava apenas como um exercício individual, mas uma prática social a partir das experiências e vivências grupais e comunitárias pelos quais os sujeitos constituíam seus modos de vida.

Em Ditos e escritos, percebemos que Foucault reafirma a importância da prática do cuidado de si para que os sujeitos constituam a si próprios. Dessa vez, através da escrita de si:

“a escrita transforma a coisa dita ou ouvida “em forças e em sangue” (*in vires, in sanguinem*). Ela se torna no próprio escritor um princípio de ação racional” (Foucault, 2004, p. 152), e do valor que possui como prática social no contexto grego em que o exercício da liberdade de expressão era controlados, mas que, através dela, aqueles buscavam em si mesmo, ou, a partir da interação com outros, ideias, costumes, valores e normas éticas, colocando-as sob o/a exercício/prática da escrita de si que acompanhadas de leituras desenvolverão uma *tekne*, a partir de cartas, correspondências, relatos e outros, como arte de viver.

Ao falar da escrita de si, Foucault (2004, p. 147) diz que “[...] não se pode mais aprender a arte de viver, a *technê tou bios*, sem uma *askêsis* que deve ser compreendida como um treino de si por si mesmo”. Em outra passagem, ele confirma que a escrita de si constituía “uma etapa essencial no processo a qual tende toda a *askêsis*; ou seja, a elaboração dos discursos recebidos e reconhecidos como verdadeiros em princípios racionais de ação” (Foucault, 2004, p. 147). Em ambos os trechos, a escrita de si é descrita como um exercício do pensamento com ele mesmo e um pensar enquanto ação transformadora da vida dos sujeitos. Essas escritas contribuem, portanto, para que sujeito possa desenvolver seus modos de vida de uma maneira inventiva e formar a sua consciência crítica. O conjunto desses elementos de treinamento de si faz com que a escrita de si tenha uma função etopoética, ou seja, “ela é operadora da transformação da verdade em *éthos*” (Foucault, 2004, p. 147). Isto é, ao desenvolver a *tekne* como arte de viver, os sujeitos apropriam-se de discurso verdadeiro baseado na liberdade que exercem sobre sua forma de pensar e se comunicar. Portanto, como a escrita de si está relacionada ao próprio pensamento do sujeito que, ao exercê-la, provoca ações nele próprio e a quem a endereça, ela é aqui entendida não como um falar por falar sem nenhum compromisso ético entre seus interlocutores, mas como um dizer que se assemelha ao falar parresiástico.

A *parrhesia* é um conceito Foucaultiano que está relacionado a uma prática do cuidado de si e que podemos compreendê-la como falar verdadeiro, com franqueza, liberdade e sinceridade para consigo e com os outros. Assim, está diretamente relacionada à vida dos sujeitos. Mais do que praticá-la, é necessário que estes a vivenciem. Dessa forma, a escrita de si enquanto uma prática parresiástica é uma experiência filosófica. Sobre isso, afirma Carvalho (2021, p. 8-9):

Enquanto processo de autossujeitização, a parresia implica que o indivíduo que se dispõe à vivência parresiástica esteja ocupado com as situações social-históricas em que este indivíduo vive, existe e se relaciona, que se reconheça vinculado a um coletivo de traços culturais que delineiam os modi vivendi seu e de quem com ele vive e existe. Este pertencimento inerente à vivência parresiástica também reconhecemos

na prática de filosofar, nos exercícios filosóficos, e por isso a vivência filosófica pode manifestar uma faceta parresiástica.

Esse trabalho sobre si, através da escrita, exige dos sujeitos um tempo que precisa ser redirecionado para momentos de recolhimento consagrado a constituição da sua subjetividade. Esse tempo, segundo Foucault, deve ser redistribuído através dos exercícios de exames de consciência em que os indivíduos buscam os princípios essenciais de uma conduta racional, de leitura e memorização dos saberes úteis, e da “rememorização das verdades que já se sabe mas que convém apropriar-se ainda melhor” (Foucault, 2005, p. 56). Além desses, Foucault (2004) recomenda exercícios de anotações através dos *hypomnêmata*, das conversações e das correspondências. São atividades de leitura e escrita que permitem que o sujeito possa constituir a si próprio enquanto se dedica a essas atividades.

A partir dos vários significados que os *hypomnêmata* foi sendo usado nos diversos contextos e escolas filosóficas gregas, podemos ter uma noção do valor particular que a escrita de si alcançou para a formação do homem naquele período. Podemos destacar as que a coloca como importante exercício do pensamento com ele mesmo, ou seja, “eles constituíam uma memória material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas; assim, eram oferecidas como um tesouro a ser revelado para releitura e meditação posteriores” (Foucault, 2004, p. 147). Tínhamos também os tratados, registros e cartas cujas correspondências poderiam ser trocadas com seus pares onde se escreve sobre as vivências do dia a dia ou eram registradas ideias de alguns pensadores clássicos para que pudessem ser relidas e reescritas no momento oportuno. Contudo, é preciso compreender que esses escritos de si não eram apenas registros de memória em que o sujeito escrevia para não esquecer e aos quais pudesse retornar todas as vezes que houvesse a necessidade de rememorizá-los. Eram escritos bem elaborados que possuíam uma conotação que se assemelharia com o exercício hermenêutico em que é necessária uma dedicação e esforço pessoal ao tratar com os discursos/palavras. Assim, “constituíam de preferência um material e um enquadre para exercícios a serem frequentemente executados: ler, reler, meditar, conversar consigo mesmo e com outros etc.” (Foucault, 2004, p. 148). Eram também compostos de “textos escritos que podiam ser usados na ação, quando se precisa fazer uso” (Foucault, 2004, p. 148). A partir desses dois excertos e fazendo uma relação com nossa pesquisa e a vivência filosófico-pedagógica que vamos construir, pode-se dizer que os escritos de si, através dos exercícios do *hypomnêmata*, reafirmam a importância do ensino e aprendizagem de leitura e escrita do texto filosófico a partir de uma perspectiva foucaultiana de escrita que permita que o sujeito possa constituir sua subjetividade na/pelo discurso/linguagem, possibilitando a superação de uma educação que exclusivamente disciplinar, reducionista e

enciclopédica, mas que aponte para uma relação ética no interior de sua própria existência, com tudo o que aprende e vivencia na escola.

Neste sentido o que relacionaria os *hypomnêmata* com as práticas do cuidado de si além do “labor” que os próprios exercícios exigem é a sua instabilidade, sua inconstância e seu mover-se pelo qual se “busca não o indivisível, não revelar o oculto, mas de dizer o não dito, mas de captar pelo contrário, o já dito: reunir o que se pode ouvir ou ler, e isso com uma finalidade que nada mais é que a constituição de si.” (Foucault, 2004, p. 149).

Além do caráter autobiográfico, essas narrativas de si tinham um viés ético-político enquanto experiências que contribuíam para a construção de diferentes modos de vida. Sendo assim, possibilitavam que os sujeitos, ao trocarem correspondências entre si, tivessem contato com outras vivências, ideias e crenças, modificando o pensamento tanto daquele que escrevia quanto de quem que lia. São experiências que promoviam rupturas, abrindo brechas internas do impossível. Logo, o uso autônomo da linguagem, através da escrita de si, destinava-se à modificação e ao aperfeiçoamento do próprio sujeito e do modo com que ele enxergava sua vida, autoconstruindo, numa relação com sua interioridade, sua existência e com outros. Acerca de como a escrita de si influencia na existência dos sujeitos, Foucault (2005, p. 56 grifo meu) afirma:

Eles {momentos consagrados a cuidar de si} permitem ficar face a face consigo mesmo, recolher o próprio passado, colocar diante de si o conjunto da vida transcorrida, familiarizar-se através da leitura, com os preceitos e com os exemplos nos quais se quer inspirar e encontrar, graças a uma vida examinada, os princípios essenciais de uma conduta racional.

Como vimos anteriormente, era comum, através dos escritos de si, os exercícios de leitura virem acompanhados da escrita, sendo quase impossível dissociá-los, uma vez que “a escrita, como maneira de recolher a leitura feita e de se recolher nela, é um exercício racional que se opõe ao grande defeito da *stultitia*, possivelmente favorecida pela leitura interminável” (Foucault, 2004, p. 150). Esta representa a instabilidade da atenção, a mudança de opiniões e vontades, e continha outros elementos que não contribuíam para uma educação que possibilite a constituição da subjetividade dos indivíduos enquanto ser emancipado. No entanto, para que os sujeitos se permitissem um tipo de escrita de si que contasse das suas próprias experiências com o próprio pensamento e a partir de suas vivências, era necessário que rompesse com tudo aquilo que a *stultitia* prescrevia para que pudessem focar nos *hypomnêmata*, “prática regrada e voluntária” e realizada a partir de “escolhas de elementos heterogêneos” (Foucault, 2004, p. 150). Nesse caso, a escrita de si se opõe também aos modelos de educação formal e

normalizadores ao estilo dos “gramáticos porque procuram conhecer uma obra em sua totalidade e do filósofos profissionais que reivindicam uma unidade doutrinal de uma escola” (Foucault, 2004, p. 151), quando, para o filósofo, é pelo seu caráter heterogêneo que a “escrita como exercício pessoal feito por si e para si é uma arte da verdade díspar” (Foucault, 2004, p. 151) ou, mais precisamente, uma “maneira racional de combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias que determinam seu uso” (Foucault, 2004, p. 151).

Desse modo, a escrita de si constitui-se como uma experiência ética e estética ao promoverem descontinuidades e abrir brechas no interior do impossível em meio a modelos de educação totalizadores que não respeitam as liberdades individuais e onde impera o princípio da verdade única. Sendo assim, a partir do que vemos em Foucault (2004), entendemos que o objetivo da educação filosófica para constituição das subjetividades através da prática da escrita de si, considerando o papel da leitura e escrita filosófica, é formar um “corpus” onde o indivíduo se apropria e põe nela sua singularidade. Ou seja, a partir de um movimento com o próprio pensamento, ele escreve, transcreve, os conceitos das/dos filósofos a partir de sua compreensão, no entanto, nessa relação entre leitura e escrita ele não apenas repete/transcreve, mas “cria sua própria identidade através da coleta de coisas ditas” (Foucault, 2004 p. 152). É desse modo que ele se faz “sábio” e se constitui enquanto sujeito de si.

Ademais, a escrita de si ocorre a partir da relação entre leituras escolhidas e escritas assimiladoras, naquela, temos a reunião das leituras filosóficas escolhidas pelos sujeitos pelas quais se deu o prazer de conhecê-las. Nesta, portanto, a escrita constitui uma parte essencial da constituição da própria subjetividade a partir do que o sujeito compreendeu e dos efeitos que ela (a escrita) produziu nele. Importante dizer que a partir de ambas “deve-se poder formar uma identidade através da qual se lê toda uma genealogia espiritual” (Foucault, 2004, p. 153), e, portanto filosófica, em que se pode vê nela toda a singularidade do sujeito ao unir o múltiplo numa única voz.

Podemos dizer então que a correspondência, assim como os *hypomnêmata*, enquanto escritos de si, desempenhavam uma dupla função: provocava uma ação tanto em quem escrevia como para quem lia. Assim, “a carta que se envia age, por meio do gesto da escrita, sobre aquele próprio que a envia, assim como, pela leitura e releitura, ela age sobre aquele que a recebe” (Foucault, 2004, p. 153). Portanto, essas correspondências constituíam para quem escrevia uma espécie de treino, um trabalho que exigia esforço pessoal, e também uma espécie de “introspecção” onde se contava aspectos individuais da própria existência, para que, através

deles, os sujeitos, além de reconhece-los, pudessem refletir acerca de quem se é e, a partir daí, pudessem transformar a sua existência. Pontua Foucault (2004, p. 156):

Escrever é, portanto, “se mostrar”, se expor, fazer aparecer se próprio rosto perto do outro. E isso significa que a carta é ao mesmo tempo um olhar que se lança sobre o destinatário (pela missiva que ele recebe, se sente olhado) e uma maneira de se oferecer ao seu olhar através do que lhe é dado sobre si mesmo.

Esses “exercícios comuns”, a partir da escrita de si, conferiam a certas práticas de si uma liberdade pessoal aos sujeitos e, ao mesmo tempo, exigia deles um compromisso que se tem que ter com outro, fortalecendo, ainda mais, a ideia de uma existência baseada num viés ético-político. De acordo com Mota (2018, p. 36), “é a partir dos diferentes encontros vivenciados que podemos exercitar nossa potência a fim de nos diferenciar do que atualmente somos e também dos outros”. Assim, a educação filosófica que visa constituir subjetividades no contexto escolar tem que priorizar espaços para a atividades de leitura e escrita que possibilitem que cada sujeito possa narrar/falar a partir do seu ponto de vista, a partir de seu modo de ser e acerca de suas vivências. Portanto, é a partir desses vários modos de dizer sobre si através da escrita que ela se torna uma experiência estética, semelhante ao que propomos neste estudo e intervenção em que a escrita vai ser um exercício privilegiado. Para Foucault (2004), é no dissenso desse falar filosófico através das diferentes formas da escrita de si que o sujeito se representa, coloca a prova a sua consciência e torna o seu discurso público não como alguém que é governado por outrem, mas de alguém que governa a si próprio. Dessa maneira, a escrita de si é um convite ao sujeito para experimentar a si a partir do cuidado consigo mesmo.

2.8 Diálogo entre emancipação em Rancière e subjetivação em Foucault

Nesta seção, traremos o diálogo entre as filosofias de Rancière e Foucault, mostrando que a partir da convergência de suas ideias é possível pensarmos processos de educação em que o indivíduo é o sujeito responsável pela sua própria formação. Como temos acompanhado, os conceitos dos filósofos apontam para uma concepção de formação em que o sujeito é, ele próprio, responsável pela constituição de sua subjetividade e emancipação intelectual. Para tanto, é preciso que ele se reconheça enquanto responsável pelo desenvolvimento da sua inteligência e controle sobre sua vontade. Da mesma forma, espera-se que crie um estilo próprio de vida através das práticas e técnicas do cuidado de si, para que se permita constituir-se enquanto sujeito ético de sua própria existência.

Nesse sentido, ao acompanharmos a aventura intelectual que Jacotot se propôs a fazer junto com seus alunos/as, vimos que a perspectiva que traz uma educação para emancipação permite que os sujeitos realizem experiências com o próprio pensamento e com o conhecimento sem ser necessário que estejam assujeitados a outros indivíduos, bem como a práticas de educação que já se encontram dadas/postas. Para que essa perspectiva seja posta em prática é preciso distanciar-se de uma tradição pedagógica que vê o ensino e aprendizagem sob a ótica da lógica explicadora, onde educadores/as e educandos/as são colocados de lado opostos no processo de obter conhecimento e a educação é vista como algo que se repete, se reproduz, algo sempre idêntico e imutável.

De outra parte, vimos que para Foucault (2005, p. 50) somente sob condição de liberdade é possível pensar em técnicas de si contrárias às de sujeição. Nesse caso, modelos de educação que não contribuem para formação da autonomia dos indivíduos são um entrave para prática do cuidado de si e, conseqüentemente, para a constituição de um sujeito que pensa e age a partir da própria vontade. A partir das ideias do filósofo, podemos dizer que uma educação que constitua o sujeito e sua vida como arte da existência, dentro do ambiente escolar, pode ser construída a partir de atividades que pedem esforços individuais que o sujeito atribui a si mesmo a fim de formar-se e transforma-se.

Na educação explicadora, a possibilidade de os indivíduos exercerem a autonomia sobre a sua aprendizagem é praticamente nula. É por isso que o problema desse modelo é que ele não reconhece que a capacidade igualitária da inteligência é algo que todos os sujeitos possuem. Mas prefere afirmar que uns são mais capacitados e provenientes de inteligência que outros, estabelecendo uma forma de manter o controle ideológico e político sob o indivíduo, o qual, como vimos com Foucault, sem uma formação crítica para pensar por si mesmo acaba se submetendo a uma formação que o desconhece enquanto sujeito capaz de transformar a si mesmo e a sua própria realidade.

Na instituição escolar, essa política de hierarquização que é a base da pedagogia da explicação pode ser vistas através dos espaços que já se encontram demarcados e nas relações verticalizadas em que o/a professor/a é aquele/a que tem autoridade para transmitir o saber, cabendo ao/a aluno/a apenas recebê-lo de forma passiva. Desse modo, no modelo explicador, o mestre explicador trata de constituir o incapaz através das práticas que o coloca numa condição inferior, pois explicar algo a alguém demonstra que este já é incapaz de compreender por si mesmo. Segundo Rancière (2020, p. 24), “antes de ser o ato pedagógico, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos”. Para Foucault (2005), esse poder disciplinar sobre o sujeito é

algo muito bem planejado, uma vez que ao hierarquizar e segmentar os espaços se produz sujeitos dóceis, tornando-os incapazes de submeter a si próprios a outras experiências e reinventar a sua existência atrás das técnicas de si.

A essa perspectiva de ensino e aprendizagem de filosofia em que o/a professor/a e o/a aluno/a acabam sendo reprodutores das teorias/ideias, Gallo (2012, p. 134) chama de “eterno retorno ao mesmo”, em que ambos permanecem estagnados no campo da experiência com o próprio pensamento, sem que se produza nada de novo. Assim, a pedagogia da emancipação poderá ser o impulso necessário para proporcionar o pensar filosófico que está sempre em movimento, ou seja, experimentar a vida através de construções e desconstruções de conceitos. Desse modo, “quebra-se o eterno retorno ao mesmo, na medida em que a atividade filosófica se constitui, sempre e necessariamente, num começar, num recomeçar” (Gallo, 2012, p. 135).

Portanto, o recomeçar da atividade filosófica como uma experiência emancipadora passa pelo questionamento das relações hierárquicas, da contestação do ensino pedagógico enciclopédico e de outras práticas comuns na educação explicadora, pois, de acordo com Rancière (2020, p. 20), essas relações seriam mais um obstáculo para construção de uma educação com base na igualdade das inteligências, como toda prática de controle o é. Para Rancière, acreditar na igualdade das inteligências é confiar na capacidade da razão que todo ser humano possui; é algo comum a todos os sujeitos. Portanto, esse deve ser o princípio norteador de toda educação emancipadora. Diferente dos outros animais que se servem de instintos naturais e se tornam dependentes dele, de acordo com Foucault (2005, p. 53), o humano é um ser racional e livre é aquele que pode assumir o cuidado de sua própria existência, pois “é na medida em que é livre e racional - e livre de ser racional - que o homem é na natureza o ser que foi encarregado do cuidado de si próprio” (Foucault, 2005, p. 53). A partir dessa ideia, uma educação filosófica que vise a construção de sujeitos autônomos e livres deve estar comprometido com práticas e exercícios que levem em consideração os diferentes modos de ser dos sujeitos, ou seja, sua subjetividade, enquanto ser racional que se encontra em processo de transformação e (re)construção de sua própria existência.

Essa crença no ser racional está na base da educação emancipadora. De acordo com Rancière (2020, p. 106), “o homem que obedece a razão não tem a necessidade de leis, nem de magistrados”. Ou seja, duas inteligências que dialogam sobre o que desejarem e que respeitam uma a outra. Assim, o exercício da palavra enquanto movimento é dada a todo ser racional. E é a partir desse movimento que se percebe na consciência de todo ser humano o desejo de comunicar.

A partir do método Jacotot, que uniu a vontade e o acaso, viu-se que “pode-se aprender sozinho, e sem mestre explicador, quando se queira, pela tensão de seu próprio desejo ou pelas contingências da situação” (Rancière, 2020, p. 30). Desse modo, a educação rompe com as relações verticais entre professores/as e alunos/as e possibilita que o saber seja visto como algo que permite criar e recriar a si próprio. Para Rancière, a experiência realizada demonstrou que é possível suprimir a distância que o próprio explicador criou entre a inteligência do/da estudante e a do objeto do conhecimento, possibilitando que faça uso do próprio pensamento sem ser necessário um professor para explicar aquilo que eles/elas por si só podem dar sentidos. Diante dessas ideias, podemos fazer uma aproximação com o pensamento de Foucault (2006), especialmente quando este filósofo diz que o sujeito é interpelado a se tornar sujeito responsável pelo cuidado de si, o que inclui não só adotar um estilo de vida, mas toda uma educação filosófica e ética que o sujeito deposita sobre si mesmo, através das diversas técnicas de si, em que são esperadas que ele tome uma atitude geral “para consigo, para com os outros, para com o mundo” (Foucault. 2006, p. 14). Essa postura tornaria os sujeitos independentes e responsáveis por aquilo que pensam e fazem com a própria existência.

Temos, então, pensando a partir de Foucault (2006, p. 14) três condições ou modos bem definidos, mas não fechados, para que uma educação filosófica a partir do cuidado de si possa ocorrer: primeiro, ela requer uma atitude por parte do sujeito para que se reconheça enquanto sujeito ético; segundo, requer que retorne o olhar sobre ele mesmo a fim de autoconhecer-se enquanto sujeito livre; e, terceiro, é necessário que ele aja de acordo com uma ação planejada sobre si para que possa reconhecer suas próprias regras de conduta. A partir dessas ações e atos que o sujeito realiza sobre si, ele acaba criando um estilo próprio de vida através das práticas e técnicas do cuidado de si que visam a constituição de si mesmo como uma obra de arte ou uma vida como uma estética da existência.

Percebe-se que em Foucault todas essas práticas e exercícios do cuidado de si temos a participação ativa dos sujeitos, corroborando com a ideia de Rancière quando este afirma que na lógica emancipadora todos são igualmente capazes de compreender aquilo que se propõem a aprender. Não há inteligência que seja superior a outra, mas será a vontade particular de cada indivíduo que determinará o quanto de inteligência foi capaz de produzir. Assim, ao falarmos de um ensino e aprendizagem de filosofia que tem por base a emancipação, pode-se afirmar que “nada há aquém dos textos, a não ser a vontade de se expressar, isto é, de traduzir” (Rancière, 2020, p. 27-28). Essa tradução ou compreensão advém de sujeitos autônomos e emancipados. Com isso, o método da igualdade das inteligências contradiz toda uma cultura pedagógica que afirma que o acesso do indivíduo ao conhecimento só é possível por intermediação de um

explicador, quando é o esforço pessoal que demandará novos conhecimentos e novas atitudes, sucessivamente, durante toda a vida, para que os sujeitos possam se emanciparem. Conforme Gallo (2020), isso seria uma alternativa a pedagogização que tem ocorrido intensamente em nossas escolas, uma vez que “a emancipação ocorre quando o estudante consegue, dominando suas próprias ferramentas, aprender para além do mestre, apesar do mestre” (Gallo, 2012, p. 137). Ideia semelhante reconhecemos em Foucault (2005, p. 53) quando este autor afirma que a prática do cuidado de si como um exercício de conhecimento de si exige esforços pessoais dos sujeitos através de exercícios que demandam tempo e dedicação independente de idade, seja jovem ou adulto: “aperfeiçoar a própria alma com a ajuda da razão é uma regra igualmente necessária para todos os homens”. Acerca dessas práticas para constituição da subjetividade, defende Foucault (2006, p. 15):

Enfim, com a noção de *epiméleia heauton*, temos todo um corpus definido de uma maneira de ser, uma atitude, formas de reflexão, práticas que constituem uma espécie de fenômeno extremamente importante não somente na história das representações, nem somente das noções ou das teorias, mas na própria história da subjetividade ou, se quisermos, na história das práticas da subjetividade.

Desse modo, da mesma forma que na noção do cuidado de si há uma série de práticas e técnicas que o sujeito atribui a si mesmo para se constitui enquanto sujeito da ação moral, na educação emancipatória, segundo Rancière (2020), também são exigidos esforços pessoais tais, como observar, repetir, associar e refletir, entre outras, que o indivíduo faz com a própria inteligência que o conduzirá à aprendizagem. São essas atividades e capacidades particulares que faz com que ele se emancipe apesar de inserido num sistema educacional que a todo tempo quer sujeitá-lo.

Em Foucault (2005), temos que a ação sobre si mesmo que o sujeito realizará através das diversas práticas e exercícios exigia dele uma atitude permanente frente aos desafios que é cuidar de si mesmo diante de práticas políticas cujos vieses moralizadores impediam-lhe que exercesse sua liberdade. É por isso que certas práticas do cuidado de si exigiam que o sujeito tivesse uma postura de austeridade diante de sua existência, o que implicava fazer escolhas, renunciasse, principalmente, dar a si próprio um conjunto de ocupações que requeriam que fizesse esforços a fim de se formar e transforma-se.

Ideias bem parecidas temos na educação para emancipação em que um dos objetivos é fazer com que o sujeito alcance sua autonomia intelectual: “a experiência pareceu suficiente a Jacotot para esclarecê-lo, pode-se ensinar o que se ignora, desde que se emancipe o aluno; isto é, que se force o aluno a usar a própria inteligência” (Rancière, 2020, p. 34). Esse

reconhecimento das potencialidades da inteligência de cada aluno/a tem que servir, também, para o/a professor/a, pois, para emancipar aquele/a, é necessário que este/a já tenha sido emancipado. Acerca disso, Rancière (2020, p. 34) defende que ele (o mestre emancipador) seja “consciente do verdadeiro poder do espírito humano”. Essa ideia, por sua vez, deve servir tanto para o educando quanto para o educador porque a experiência da emancipação só pode ocorrer quando ambos reconhecem que são igualmente inteligentes e capazes de ter/fazer experiências com o próprio pensamento.

Conforme Foucault (2005), o cuidado de si, ao torna-se uma prática social, trouxe a ideia de que não era um exercício que cada um podia realizá-lo de modo apenas solitário, como se fosse uma atitude individualista ou egoísta. Os exercícios de cuidado de si requerem a interação com outrem, com o mestre, com aquele que orienta, demandava a ajuda do outro, exigindo que os sujeitos fossem conduzidos pelos outros, não para compará-los ou diminuí-los, mas como alguém sábio que estimula e acompanha o desempenho do outro, que necessita ser amparado e direcionado para que assumisse o compromisso de cuidar deles próprios. Nesse sentido, “o cuidado de si aparece, portanto, intrinsecamente ligado a um “serviço de alma” que comporta a possibilidade de um jogo trocas com o outro e de um sistema de obrigações recíprocas” (Foucault, 2005, p. 59).

O exercício de cuidar de si para Foucault traz para os indivíduos a responsabilidade que cada um tem que ter consigo mesmo, pois a exigência do cuidado de si “soam omo uma espécie de desafio e de bravura, uma vontade de ruptura ética, uma espécie de dandismo moral, afirmação-desafio de um estádio estético e individual intransponível” (Foucault, 2006, p. 16). A educação proposta por Rancière corrobora com essa ideia ao dizer que um dos passos para que os sujeitos se emancipem é fazer com que estes estejam dispostos a aprender qualquer coisa. Esse esforço particular de cada sujeito é o que os tornaria responsável pela própria aprendizagem ao aplicarem por conta própria algumas regras/exercícios pelas quais aprenderá, tais como: selecionar, progredir e demarcar dentro do próprio texto, o que demanda um esforço pessoal do sujeito para atribuir-lhe significação. Com isso, o sujeito abole qualquer distância que o separaria do objeto do saber e desfaz a ideia de que em todo processo de ensino e aprendizagem haveria a necessidade de ser intermediada. Para Rancière (2020, p. 42), “todo homem que é ensinado não é senão uma metade de homem”. É por isso que, para o pensador, é tão importante numa educação filosófica que tem por objetivo a emancipação que haja o reconhecimento que “todas as obras da arte humana há uma inteligência e que dela qualquer sujeito pode participar” (Rancière, 2020, p. 62). Com isso, ele reafirma que não há entremeio na faculdade de inteligência do sujeito e o objeto que deseja aprender. Nesse caso, o conteúdo

do livro. Desse modo, o livro seria “uma fuga bloqueada não se sabe que caminho traçara o aluno, mas sabe-se de onde ele não sairá - do exercício de sua liberdade” (Rancière, 2020, p. 44).

A liberdade a respeito da qual fala o filósofo é um pré-requisito para que se conquiste a autonomia da aprendizagem tão importante na pedagogia da emancipação. Ao dizer que tudo está no livro, Rancière provoca os educadores ignorantes que assumam em sua prática de ensino o papel de “louco”, como aquele que instiga/motiva seus educandos a se fazerem ativos em sua aprendizagem, e, estes, por sua vez, enquanto sujeitos intelectualmente capazes de aprenderem por conta própria, se dedicando com atenção absoluta ao saber que se propôs aprender, vendo e revendo, dizendo e redizendo o que está posto e materializado no texto. Cabe destacar que diante da autonomia que o/a aluno/a assume para com sua aprendizagem há três interrogações que deve acompanhá-lo durante todo esse processo: O que vê? O que pensa disso? O que fazes com isso? São interrogações provocadoras que se encontram ali imbricadas e que, segundo Rancière (2020), o colocam diante da verificação de sua inteligência, mostrando todo o seu poder enquanto ser pensante.

No contexto da educação para emancipação, destacamos que, para Rancière (2020), todos os indivíduos são potencialmente capazes de aprenderem por si mesmos, segundo o autor: “há uma vontade que rege e uma inteligência que obedece, chamemos de atenção o ato que faz agir essa inteligência sob a coerção absoluta de uma vontade” (Rancière, 2020, p. 46). Nesse caso, para o pensador, a potência da inteligência precisa ser revelada a ela mesma, e isso pode ser feito através de uma diversidade de atividades e instrumentos. No caso do mestre Jacotot, foi um livro até então desconhecido que despertou a atenção dos alunos/as, seguido pela vontade de conhecer desses sujeitos, mas poderia ser qualquer outro objeto material que os despertasse para a aventura do saber. Ainda segundo Rancière (2020, p. 55 grifo meu), “não há inteligência onde há uma agregação, ligadora de um espírito a outro espírito. Há inteligência onde cada um age, narra o que ele fez e fornece os meios de verificação da realidade de sua ação”. Desse modo, a aprendizagem na lógica da emancipação requer ações afirmativas que o sujeito realiza com o seu pensamento e com o objeto materializado num livro, filme, vídeo etc.. Estamos diante de experiências que não podem ser controladas de fora, mas que podem ser acompanhadas de perto pelo/pela professor/a que incita os/as alunos/as fazerem uso de sua própria inteligência.

Ideias bem parecidas temos em Foucault (2006), que afirma que os deuses ao confiarem a Sócrates a tarefa de incitar os sujeitos a se ocuparem com eles mesmos a fim de se autoconhecerem, o induziram a levar uma vida de conduta que servisse como exemplos para os

demais. Tomemos, por exemplo, o Sócrates, cuja função se assemelha ao mestre emancipador que incita e interpela para que o outro possa ocupar-se de si mesmo. Desse modo, uma das funções do/da educador/a semelhante a Sócrates seria fazer com que seus/suas alunos/as despertassem para o pensamento reflexivo. Assim, “o cuidado de si vai ser, portanto, como o momento do primeiro despertar. Situa-se exatamente no momento em que os olhos se abrem, em que se sai do sono e alcança a luz primeira” (Foucault, 2006, p. 11). Podemos acrescentar, ainda, a essa ideia de Foucault, que essa luz primeira que desperta o sujeito para o conhecimento de si também os tornaria conscientes das infinidades de coisas que poderão conhecer. Rancière chamará essa capacidade de potência de si, como defende Rancière (2020), vai na contramão de uma cultura cientificista que a todo tempo reafirma o seu poder fora e dentro das instituições sociais. No setor educacional, ela limita a consciência de si do sujeito: “a consciência de que aquilo que faz, depende de uma ciência que não é a sua, a consciência de que aquilo que é o conduz a não fazer nada, além de seu próprio negócio” (Rancière, 2020, p.60). Numa sociedade em que a experiência com o pensamento reflexivo parece estar cada vez mais ao comando de especialistas, tornado a experiência do sujeito com o próprio pensamento cada vez mais difícil, Rancière (2020, p. 60-61) defende que todos os sujeitos possuem competências:

A consciência da emancipação é, antes de tudo, o inventário das competências intelectuais do ignorante. Ele conhece sua língua. Ele sabe, igualmente, usá-la para protestar contra seu estado ou para interrogar os que sabem, ou acreditam saber, mais do que ele. Ele conhece seu ofício, seus instrumentos e usos; ele seria capaz, se necessário, de aperfeiçoá-los. Ele deve começar a refletir essas capacidades e sobre a maneira como adquiriu.

Essa reflexão acerca das próprias capacidades como forma do sujeito conseguir sua autonomia intelectual também está presente em Foucault, onde o cuidado de si, através das diversas técnicas e práticas, exigia do sujeito uma atitude sobre suas representações. Nesse caso, segundo o pensador, não é se interrogar sobre a ideia que surge ou buscar um sentido oculto sobre as mesmas, mas é “aferir a relação entre si mesmo e o que é representado a fim de só acolher na relação consigo aquilo que pode depender da escolha livre e razoável do sujeito” (Foucault, 2005, p. 69). Podemos dizer que essa atitude dos sujeitos em Foucault possui semelhanças com a capacidade de atenção de que fala Rancière (2020), que a define como direcionamento da consciência e estado de concentração mental sobre determinado objeto. O que despertaria a atenção dos sujeitos, para esse autor, são a circunstância e a necessidade. Quando ambas cessam não haveria mais motivos para que eles façam uso de sua inteligência em busca de novos saberes. Desse modo, numa educação filosófica que acredite na igualdade

das inteligências é necessário direcionar o ensino e aprendizagem de filosofia considerando o duplo aspecto da atenção: a circunstância e a necessidade. Ambas são necessariamente importantes para relacionar a vontade e a inteligência:

a vontade, reencontra sua racionalidade no seio do esforço de cada um sobre si mesmo, da autodeterminação do espírito como atividade. A inteligência é atenção e busca, antes de ser conhecimento de dever. A vontade é potência de se mover, de agir seguindo o movimento próprio, antes de ser instância de escolha. (Rancière, 2020, p. 83).

É a partir dessa relação que Rancière (2020) formula a ideia de que “o homem é uma vontade servida por uma inteligência”. Esse conhecimento tem para a educação emancipadora um valor importante porque desfaz a noção presente na educação explicadora que a vontade e a inteligência não se relacionariam. Diferentemente para esse pensador, “a vontade é o poder racional do sujeito pensante que experimenta na ação que exerce sobre si mesmo” (Rancière, 2020, p. 83). A essa ideia de Rancière podemos fazer uma aproximação com a prática do cuidado de si de Foucault quando, segundo este pensador, é necessário que o sujeito preste culto a si mesmo, exalte-se, como forma de não deixar ser manipulado em suas decisões pessoais. A partir dessa ideia, o sujeito possui, de acordo com Foucault (2006, p. 16), “uma vontade de ruptura ética, uma espécie de dandismo moral, afirmação-desafio de um estádio estético e individual intransponível”. Logo, o sujeito se constitui através de práticas de liberdade e não de sujeição, apesar de estar inserido num conjunto de regras morais:

É preciso distinguir. Em primeiro lugar, penso efetivamente que não há um sujeito soberano, fundador, uma forma universal de sujeito que poderíamos encontrar em todos os lugares. Sou muito cético e hostil em relação a essa concepção de sujeito. Penso, pelo contrário, que o sujeito se constitui através de práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de liberação, de liberdade, como na Antiguidade- a partir, obviamente, de um certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural.

Como vimos, essa constituição da subjetividade, como arte de viver, é conquistada, segundo Foucault, através do trabalho que o sujeito realiza sobre ele com a prática do cuidado de si que está relacionada à conduta que o sujeito assume diante de sua vida. A partir da dimensão da estetização da vida, segundo Mota (2020, p. 309), o sujeito passa a ser visto não mais a partir da relação saber/poder limitado à sujeição, mas capaz de criar a si próprio, ou seja, ele/ela constitui a si mesmo a partir do momento em que elabora/pensa sua vida como uma obra de arte.

Em Rancière, vimos que a inteligência tem relação com a vontade que poderá ser menos ou mais desenvolvida conforme o desempenho da faculdade da atenção que cada sujeito de forma particular atribui a si mesmo essa responsabilidade. Outro exercício importante para desenvolver a inteligência, segundo Rancière (2020), é a repetição. Através desse exercício, é possível reler, rever, comparar, e, por conseguinte, fixar na mente o que nas leituras anteriores não foi possível captar. Essa maneira de aprender presente na lógica emancipadora foi usada pelo mestre Jacotot com seus alunos para que pudessem conquistar sua independência intelectual, tornando-os sujeitos de sua própria aprendizagem.

Em Foucault (2004), vimos que a escrita de si a partir dos *hypomnemata*, “escritos pessoais mas não devem ser confundidos com os diários ou narrativas de experiência espiritual” (Foucault, 2004, p. 149), mas cartas, correspondências e outros registros escritos, eram atividades em que os sujeitos poderiam escrever todas as vezes que sentissem a necessidade de exercitar o pensamento reflexivo acerca de fatos e experiências cotidianas ocorridas em suas vidas ou a partir de determinados temas/ideias filosóficas que tiveram contato. Sendo assim, a escrita de si, seria um “relé importante na subjetivação do discurso” (Foucault, 2004, p. 148), ou, melhor dizendo, contribuiriam sobremaneira para a constituição da subjetividade de quem deles tinham acesso para ler ou reescrever.

É importante destacar que essa prática de si através da escrita não eram apenas discursos que pretendiam confundir os seus interlocutores acerca de determinados temas/conhecimento. Objetivavam ser um discurso filosófico que tinha por mérito o falar franco sobre suas vidas. Esta que é a fala parresiástica e, como afirma Mota (2018, p. 210), “o parresiasta não prioriza fins particulares, pois ele visa instruir, da forma mais clara e sincera, seu discípulo/amigo para que ele possa exercer o cuidado sobre si e sobre os outros e elaborar a sua arte de viver, garantindo sua autonomia”.

A partir das ideias de Rancière, vemos que no centro de toda aprendizagem emancipadora temos a participação de sujeitos livres, consequentemente autônomos. Isso demanda que uma educação para experiência com o pensamento também se daria a partir desse sujeito com aquilo que para ele seria uma experiência de veracidade e não de verdade. A veracidade diz respeito à relação particular de cada sujeito com a verdade. Dessa maneira, não há um princípio de conhecimento da verdade que seja único e universal pra todos sujeitos. Já o discurso da verdade parece um tanto impositivo em relação a um conhecimento que seja comum a todos. A experiência da veracidade, como já mencionamos, está no centro da educação para emancipação. Ela se distancia de todo o discurso homogeneizador do que seja a verdade em termos de conhecimento. Ao contrário, coloca cada sujeito em relação direta com seu

pensamento e presente na sua linguagem. Os saberes, para estes, surgem a partir dessa relação direta, sem a presença de um explicador/a.

Em Rancière (2020) essas ações por parte do sujeito estão presentes nos exercícios que permitiram que os alunos do mestre Jacotot aprendessem por conta própria a tarefa para as quais ele os confiou, porém não como um explicador que determina a distância entre sujeito e objeto do saber, mas por um professor que incentiva, pois para a educação emancipatória a todo ser racional é dado o movimento da palavra. Esse movimentar-se através da linguagem, do pensamento e da vontade parece que foi bem compreendido por aqueles numa aventura que não se esgotou ao descobrirem que podiam tudo compreender por si mesmos porque para o ignorante sempre há algo de novo pra aprender. Esta crença nas próprias possibilidades fez com que agissem como os poetas, permitindo a improvisação, ou seja, semelhante a “um ser que crê que seu pensamento é comunicável e sua emoção partilhável” (Rancière, 2020, p. 97).

Vemos esse movimento que o sujeito realiza com a linguagem e com o pensamento presente em Foucault quando diz que a escrita de si a partir dos *hyponemata* “trata-se de não buscar o indivisível, não de revelar o oculto, não de dizer o não-dito, mas o de captar pelo contrário o já dito: reunir o que se pode ouvir ou ler, e isso com uma finalidade que nada mais é que a constituição de si” (Foucault, 2004, p. 149).

Para Rancière (2020, p. 96), “no ato da palavra, o homem não transmite seu sabor, ele poetiza, traduz e convida os outros a fazer a mesma coisa”. Assim, atribuir a si mesmo e ao outro o direito de falar é uma forma de emancipá-los, uma maneira de democratizar os espaços de saberes que numa educação filosófica para emancipação possui um valor inestimável, uma vez que permite que os sujeitos possam falar a partir e das suas próprias experiências de vida. É uma forma de se autoafirmarem como ser racional/pensante.

A referência que fica dos poetas/artistas para a educação emancipatória é que toda criação com as palavras através da leitura e da escrita filosófica para torná-la compreensível poderá ser feita por qualquer sujeito que se permita, através da vontade, fazer uso da sua inteligência. Foucault (2004) chama essa vontade intelectual do sujeito agir sobre si de arte de governar a si, a qual se dá através de diversas técnicas. Dentre essas, a prática da escrita de si. Através desses exercícios de leitura e escrita, os sujeitos podem falar sobre suas experiências de vida a partir de suas próprias impressões sem serem interpelados a escrever a partir do que o outro determina, pois, deste modo, “reproduziam o momento que levou de uma impressão subjetiva a um exercício do pensamento” (Foucault, 2004, p. 158), algo caro para quem pretende constitui a si mesmo e tornar a própria existência como uma obra de arte.

Uma educação filosófica para igualdade das inteligências é possível quando cada sujeito pode reconhecer suas potencialidades como uma virtude pessoal e a partir delas fazer uso sempre que precisarem conhecer/aprender algo novo. De acordo com o Rancière, essa aventura intelectual, seja a partir da experiência com a escrita ou através da leitura filosófica, é nada mais que a aplicação particular da inteligência e qualquer um pode experimentá-lo quando entra/se retira para o espaço íntimo da consciência. Essa consciência se manifesta através da vontade do sujeito no ato e processo de conhecimento, segundo Rancière (2020, p. 86):

O que nos interessa é a exploração dos poderes de cada homem, quando ele se julga igual a todos os outros e julga todos os outros iguais a si. Por vontade, compreendemos essa volta sobre si do ser racional que se conhece como capaz de agir. Essa fonte de racionalidade, essa consciência, essa estima de si como ser racional em ato que alimenta o movimento da inteligência. O ser racional é, antes de tudo, um ser que conhece sua potência, que jamais se mente a esse respeito.

Mediante as compreensões que tratamos, explorado a relação entre o cuidado de si e a pedagogia da emancipação, seguimos agora para o segundo capítulo, no qual discutiremos a possibilidade de uma educação filosófica para formação de sujeitos emancipados e críticos na escola do ensino médio e que leva em consideração que todos os/as alunos/as são igualmente capazes de aprender, pois possuem em comum, uma inteligência e uma vontade. Segundo Rancière (2020, p. 112), “para responder as necessidades de sua existência” não é necessário a presença de um mestre explicador. Aqueles que “precisam de uma vontade razoável, para guiar livremente a inteligência posta a seu serviço. Em troca, não existe qualquer razão a esperar do conjunto social. Ele existe porque existe, eis tudo” (Rancière, 2020, p. 113). Da mesma maneira se dá numa educação filosófica a partir da prática do cuidado de si, de acordo com Foucault (2004) que, deve priorizar espaços de vivência em que o/a aluno/a possa constituir-se enquanto sujeito de suas próprias ações éticas/morais, voltadas para construção de um estilo de vida e uma estética da existência onde afirma a sua liberdade.

3. ENSINO E APRENDIZAGEM DE FILOSOFIA E TEXTO FILOSÓFICO

Assim como as demais disciplinas têm enfrentado cotidianamente o desafio de tornar o ensino e a aprendizagem em sua área mais atrativos para os jovens e adultos, devido às atuais e rápidas mudanças ocorridas na educação, com a disciplina de filosofia não é diferente. Isso quando consideramos principalmente as transformações trazidas pelo novo Ensino Médio a partir da Lei nº 13.415/2017 como as que tratam da flexibilidade curricular e dos percursos de aprofundamento e integração de estudos (itinerários formativos), os quais tornam o currículo escolar menos rígido e mais maleável, considerando as preferências, interesses e aptidões individuais dos/das alunos/as.

É diante desse novo cenário da educação que acreditamos numa proposta de ensino e aprendizagem de filosofia no Ensino Médio que coloque os/as alunos/as como protagonistas de seus próprios conhecimentos. Quando nos referimos a “ser protagonista” estamos nos remetendo a uma educação filosófica que prioriza as potencialidades individuais e capacidade de criatividade presente em cada sujeito. Desse modo, essa proposta vai de encontro a toda uma prática sistematizadora da filosofia que está bem solidificada dentro das escolas que retira dos/das alunos/as a possibilidade deles/delas construírem ideias e conceitos através de seu próprio pensamento.

Em defesa de uma educação que emancipe os indivíduos e que se percebam mais críticos, tomemos como referência as ideias de Gallo (2012, p. 40) acerca do ensino e aprendizagem de filosofia como criação conceitual:

Por essas razões, parece-me muito promissor e produtivo tomar a filosofia como atividade de criação conceitual para pensar e experimentar seu ensino. Essa definição nos permite tomar uma posição na filosofia e uma posição no ensino, uma vez que, se a filosofia é uma atividade de criação, ela nos remete, necessariamente, para a noção de um ensino ativo, que convite para uma experiência com o pensamento.

Sendo assim, se desejamos uma prática filosófica na sala de aula que seja um convite à experiência com o pensamento, é preciso que tenhamos um olhar diferenciado para o ensino e a aprendizagem da filosofia. Disciplina esta que, desde a sua implantação obrigatória no Ensino Médio, em 2008, através da lei nº 11.684/2008, vem procurando readaptar-se e distanciar-se de um currículo escolar impregnado com a ideia de que ensinar e aprender é apenas transmitir saberes presentes no livro didático ou que são repassados pelo/pela professor/a através de uma lista de informações para o/a aluno/a que, na condição de aprendiz, transcreve do quadro branco para seu caderno sem que faça nenhum esforço de inteligência das ideias para apreendê-los.

Segundo Rancière (2020), esse modelo de educação, ao invés de emancipar os sujeitos, acaba por embrutecê-los, pois ele não reconhece que todos os/as alunos/as são intelectualmente capazes de aprender e alimenta ainda mais o ciclo da dependência deles/delas em relação aos seus/suas professores/as.

Acreditamos numa proposta de ensino e aprendizagem de filosofia que possibilite que os/as alunos/as se debrucem de forma autônoma e interessada sobre o conhecimento e que as informações para eles/elas não sejam desconexas de sua realidade, mas que possam vivenciá-los, construindo suas próprias ideias acerca dos assuntos, conforme aponta Santos (2011, p. 290):

Compreender e memorizar o pensamento de um filósofo torna-se um conhecimento estéril, se não refletirmos sobre o mundo a partir de suas ideias. Os alunos, nesse caso, apenas repetirão o que ouviram do professor, sem conseguirem dizer o que o conhecimento adquirido significa em relação ao mundo, à história, ao cotidiano, o que tem nele de verdade ou falsidade, se concordam ou discordam, numa palavra, será uma aquisição acrítica de informações. O esforço de inteção das ideias filosóficas pode acrescentar algo ao espírito e transformar o modo de vê o mundo, quando o ensino de Filosofia não abre perspectivas desconhecidas, mas também possibilita pensar por si mesmo e compreender e empreender tentativas de explicação dos problemas filosóficos.

Assim, na perspectiva de educação filosófica que defendemos, a aprendizagem de filosofia é visto como um saber que precisa que os sujeitos se desdobrem ativamente sobre os seus conceitos “e não apenas como mais um processo de transmissão de informações e conteúdos, mas como um verdadeiro convite ao pensamento próprio” (Gallo, 2012, p. 45). Isso é feito reconhecendo que há uma tradição filosófica que precisa ser estudada, entretanto, de acordo com Cerletti (2009), não na forma de uma repetição enciclopédica, mas através de uma repetição criativa em que o/a professor/a junto com seus/suas alunos/as na condição de filósofos/as criam um espaço comum de recriações de conceitos filosóficos.

Esse modo de ensinar e aprender filosofia no Ensino Médio possui coerência com a proposta de uma educação para emancipação de Rancière (2020) quando afirma que a faculdade da vontade do indivíduo é determinante para que possa aprender. Seguindo as ideias do pensador seria interessante realizar na aula de filosofia atividades de leitura com os/as alunos/as em que possam ter contato direto com os textos dos/das filósofos/as, para que a partir de sua experiência individual com os conceitos filosóficos desenvolvam sua própria maneira de aprender sem que necessitassem recorrer ao/a professor/a explicador.

Esse modo de conceber o ensino e aprendizagem de filosofia incomoda porque pressupõe que a escola não será mais reprodutora de ideias prontas e não mais produzira sujeitos

dóceis. Porém, é transformador porque sempre haverá espaço para descoberta de saberes e experiências novas. Isso, no entanto, só poderá ocorrer quando o objetivo da educação filosófica no ensino médio oferecer aos indivíduos a condição de deixarem a sua minoridade, ou seja, quando a escola oferecer aos/as alunos/as, de acordo com Santos (2011, p. 290):

as condições para que aprendam verdadeiramente os objetos sobre os quais se debruçam, isto é, que seu intelecto seja posto em ação para estabelecer relações entre ideias e entre estas e o mundo, em vez de meramente decorarem blocos de informações prontas.

Esses espaços de ensino e aprendizagem de filosofia, nos quais os/as alunos/as possam pôr seu intelecto em ação, são imprescindíveis para uma educação que convida à reflexão. Conforme Santos (2011, p. 290), “para tanto, é preciso promover atividades de pensamento que estimulem-no [estudante] a formular pontos de vista individuais, de esforço de explicação e de inteligência da realidade em que se vive, bem como de problemas teóricos”. Essas atividades filosóficas, realizadas por alunos/as sob a orientação do/da professor/a, devem considerar, segundo Cerletti (2009), tanto os aspectos subjetivos quanto os objetivos da filosofia. A partir dessa perspectiva, os conceitos filosóficos presentes na história da filosofia são retomados e recriados, uma vez que “é disto que trata o pensar, intervir de maneira original nos saberes estabelecidos de um campo. Quem filosofa pensará os problemas de seu mundo em, desde ou contra uma filosofia” (Cerletti, 2009, p. 33).

Se não queremos mais reproduzir nas aulas de filosofia uma aprendizagem que impõe limites ao pensar próprio dos/das alunos/as, devemos, então, abordá-la como um convite ao pensar próprio pelo qual não se pode ter completo controle porque escapa a qualquer plano ou método. Estes podem até dar para quem ensina uma direção inicial, mas, possivelmente, acertara seu ponto de chegada, pois é durante o percurso que adquira novas direções conforme os sujeitos vão lhe atribuindo contornos próprios. Nesse sentido, segundo Gallo (2012, p. 47) não é possível ter controle sobre a aprendizagem de quem dela participa de forma ativa:

O aprendizado não pode ser circunstanciado aos limites de uma aula, da audição de uma conferência, da leitura de um livro; ele ultrapassa todas as fronteiras, rasga os mapas e pode instaurar múltiplas possibilidades. E o que é o processo do filosofar, senão essa busca dos horizontes para questioná-los uma vez e outra mais, para descobrir que não há horizontes?

Dessa forma, se em nossas escolas ainda persiste a educação filosófica estruturado na antiga e conhecida lógica que separa aqueles/aquelas que ensinam dos/das que acham que aprendem, chamada por Rancière de lógica embrutecedora, em que os primeiros são

considerados como detentores do conhecimento e responsáveis pelo processo de crescimento intelectual dos segundos, ela deve ser repensada. É preciso oportunizar uma aprendizagem que permita os/as alunos/as demonstrarem suas capacidades intelectuais de forma autônoma, visando construir uma proposta pedagógica que coloque a emancipação intelectual como foco central no ensino de filosofia. Nesse contexto, os/as alunos/as devem ser constantemente instigados a participar ativamente do processo de aprendizagem, conforme Gallo (2012, p. 48):

Trata-se, isso sim, de assumir uma outra postura perante o ensino. Uma postura que não implique a transmissão direta de saberes, que seriam assimilados diretamente por aquele que aprende; uma postura que não implique uma submissão daquele que aprende a aquele que ensina; enfim, uma postura de abertura ao outro, ao aprendizado como encontro com os signos e como criação.

Essa necessidade de um ensino e aprendizagem ativo da filosofia em que o/a aluno/a é parte principal de todo o processo, fazendo ele/ela mesmo/a o movimento da reflexão filosófica, articulando os conceitos e ideias, relacionando temas e problemas, é uma exigência devido às mudanças que ocorrem na educação, como afirmamos, mas também devido às transformações socioculturais do mundo moderno, que exigem dos sujeitos uma maior autonomia de decisão. Essa ideia evoca a ética do cuidado de si proposta por Foucault, na qual os indivíduos, com o objetivo de se formarem, estabeleciam práticas e técnicas para o autoconhecimento. Ao exercitarem essa prática, eles buscavam emancipar-se das tutelas, constituindo-se como sujeitos autônomos de suas próprias ideias.

3.1 A leitura do texto filosófico como uma experiência para o pensar próprio

O ensino e aprendizagem de filosofia como exercício do pensamento toma essa direção quando considera que “é importante que cada um viva o problema como seu, faça sua própria experimentação, e não assuma falsamente o problema imposto por outrem” (Gallo, 2012, p. 115). A escola que temos ainda insiste em impor aos/as alunos/as conteúdos em que eles/elas não conseguem reconhecer os problemas/temas que são analisados como sendo seus, sendo, portanto, exemplo de uma formação que tem por base a transmissão enciclopédica, dificultando dessa forma que aqueles/aquelas despertem para uma aprendizagem que motiva a fazer o movimento do pensamento.

Podemos perceber a distância que separa os/as alunos/as do próprio saber quando eles/elas se queixam de não conseguirem relacionar as ideias filosóficas com seu contexto social, dificultando sua aprendizagem. Na verdade, o fato de não verem no conhecimento

filosófico algo de significativo se deve à falta de possibilidade de vivenciarem seus próprios problemas dentro de um contexto educacional enciclopédica. Por isso, consideramos essencial a implantação de uma nova proposta de ensino e aprendizagem de filosofia que permita aos sujeitos dirigirem seu próprio pensamento sobre os problemas filosóficos, pois, de acordo com Rancière, todos os indivíduos são potencialmente inteligentes. Diante disso, é necessária uma educação que os reconheça como tal. Nisso reside a importância de uma prática escolar que permita que os/as alunos/as possam descobrir a sua potencialidade como resultado de um processo de reconhecimento da igualdade das inteligências e de emancipação intelectual, pressupostos necessários pra um pensar próprio, conforme pontua Pellegrero (2010, p. 6):

Igualdade e emancipação, elementos fundamentais do método pedagógico de Jacotot, devêm assim os elementos fundamentais da luta democrática. Trata-se de uma analogia entre a emancipação intelectual e a prática política, entendida como prática de ruptura do funcionamento da desigualdade. Em ambos os casos se torna explícito que ninguém pode apresentar um título para dizer como são as coisas e que é o que devemos fazer; a capacidade para pensar por nós próprios e de atuar de acordo com nossas próprias necessidades é inalienável.

Para isso se concretizar nas aulas de filosofia deve-se, segundo Gallo (2012, p. 116), “fornecer ferramentas conceituais da filosofia que poderiam ser utilizadas como instrumentos e componentes para a construção do pensamento próprio”. Essa ideia é reforçada com o que pensa Santos (2011, p. 291):

Lidar com os conceitos de Filosofia e observar sua transformação histórica, sua capacidade de explicar e de dar sentido ao mundo é, desse modo, absolutamente indispensável para que o espírito se forme e se condicione a procurar respostas e explicações por si mesmo.

Diante disso, podemos dizer então que no ensino e aprendizagem de filosofia em que se valoriza a capacidade do pensar crítico de cada aluno/a não basta apenas fazer com que estes/estas reconheçam os conceitos quando diante de um texto filosófico, é necessário também provocá-los para que eles/elas estabeleçam um vínculo com o saber filosófico. E isso pode ser feito em sala de aula durante as atividades quando aqueles/aquelas assumirem o perguntar filosófico. É na intencionalidade do perguntar filosófico que o sujeito constrói a si e o seu modo de pensar crítico acerca da filosofia, pois “quem pergunta e se pergunta filosoficamente intervêm no mundo e nele se situa subjetivamente. Leva adiante um gesto de desnaturalização daquilo que lhe parece, interpela o que se diz para dirigir-se aos saberes com uma inquietude radical” (Cerletti, 2009, p. 26).

Podemos dizer, portanto, que o ensino e aprendizagem de filosofia como um convite ao pensar próprio deve reconhecer que há uma intencionalidade do perguntar filosófico que requer empenho e esforços intelectuais de cada sujeito para descobri-lo. Cabe, portanto, de acordo com Gallo (2012), ao/a professor/a de filosofia fornecer aos/as alunos/as elementos textuais dentro da história da filosofia, observando seus interesses através de temas e problemas, fazendo das aulas de filosofia um verdadeiro laboratório em que esses/essas se permitirão experimentar os conceitos filosóficos de uma forma crítica e criativa. Desse modo, nas atividades de leitura do texto filosófico não cabe ao/a professor/a apenas repassar para os/as alunos/as a história das ideias da filosofia com o intuito apenas de provê-los de conhecimentos sem que permita que exercitem o seu pensamento. Para Rancière, o reconhecimento das inteligências dos sujeitos é um dos primeiros passos para a prática de uma educação pra emancipação, assim, para que o/a professor/a possa pô-la em prática é necessário que tenha consciência de sua emancipação. Diante disso, ele/ela saberá, durante a sua prática de ensino, o momento exato em que deve ausentar-se para que a distância que liga o/a aluno/a ao saber filosófico seja abolida e a fim de que este/esta possa conduzir de forma livre a sua própria aprendizagem, sendo uma maneira de confiar na sua capacidade intelectual. De acordo com Vieira e Horn (2016, p. 51), atividades que estimulem a competência da leitura e escrita são de fundamental importância para o desenvolvimento do pensar filosófico com os/as alunos/as:

A leitura e a escrita são elementos essenciais ao processo de ensino aprendizagem, ao processo de construção do conhecimento. Educação é comunicação e a leitura e a escrita são formas destacadas de comunicação. Assim, no que tange à atividade filosófica em sala de aula, a leitura e a escrita são mediações fundamentais para o desenvolvimento do modo filosófico de pensar.

Santos (2011) aponta dois momentos que se deve levar em consideração nas atividades de leitura do texto filosófico no Ensino Médio para que os/as alunos/as alcancem a reflexão filosófica. Primeiro, “deve-se ensiná-los a ler um texto filosófico, prestando atenção a construção dos conceitos e da argumentação, e, num segundo momento, orientá-los na produção de escritos conceituais e argumentativos” (Santos, 2011, p. 293). Esses dois momentos são importantes para a constituição de uma atitude filosófica com alunos/as daquele nível de educação porque “ao perceber o modo de articulação das ideias no texto, o aluno pode adentrar os fundamentos do que está sendo dito e exercitar seu pensamento quando é instado a julgar, a aceitar e recusar, a criticar, a analisar, enfim, a adotar um posicionamento individual no tocante as questões tratadas” (Santos, 2011, p. 293).

Podemos dizer, então, que os textos filosóficos quando são lidos em sala de aula através de atividades que exigem empenho e atenção dos/das alunos/as a fim de resolverem determinados problemas ou quando exigem que relacionem seus conceitos a determinados temas, eles tornam-se provocativos de um pensamento crítico, como afirma Grison (2022, p. 77):

Os textos podem representar um gatilho motivador do pensamento, pois eles carregam a marca de uma personalidade pensante e possuem uma própria identidade enquanto estrutura de linguagem. Os períodos, os conceitos e os diferentes momentos que constituem os textos de filosofia auxiliam na atividade pensante acerca dos problemas da atualidade, que tocam mais diretamente os alunos e professores.

Sendo assim, um dos desafios do ensino e aprendizagem de filosofia no Ensino Médio é fazer com que os/as alunos/as desenvolvam o exercício do pensamento reflexivo, porque já estão tão habituados com uma prática escolar que reverencia os textos clássicos da filosofia em que os/as professores/as os repetem numa concepção de que ensinar é transmitir e repassar os conhecimentos como se já estivessem prontos sem a necessidade de qualquer interpretação ou compreensão. As consequências dessa maneira de ensinar e aprender é que “as respostas dadas pelo professor, por sua vez, não alcançarão grandes voos interpretativos: o professor tenderá a simplesmente repetir ou parafrasear o que está no texto, e é isso que ele buscará obter com seus alunos como resultado da aprendizagem” (Spinelli, 2019, p. 3).

No entanto, ensinar e aprender a ler um texto de filosofia pede mais do que uma simples repetição dos trechos de ideais dos/das filósofos/as e ainda exige esforços dos/das professores/as e alunos/as que vão além da identificação de sua base argumentativa. Assim, é necessário que no espaço do filosofar de sala de aula se construa, de acordo com Cerletti (2009, p. 29), “uma atitude: a atitude de suspeita, questionadora ou crítica, do filosofar”. Essa atitude como exigência para o filosofar em sala de aula dialoga com a ideia de construção de uma leitura do texto filosófico que seja um convite ao pensar próprio. Nesse caso, nas aulas de filosofia o/a professor/as deve propor atividades de leitura do texto filosófico aos/as alunos/as mostrando-lhes que os significados presentes naquele depende do seu empenho. Importante é que percebam que a cada leitura há conceitos a serem descobertos e que precisam ser compreendidos e, “paulatinamente, tornar-se-á familiar ao aluno a busca por respostas sempre mais aprimoradas para os problemas estudados, de tal modo que a filosofia se lhe afigurará como um processo, uma atividade que demanda empenho e esforço intelectual” (Santos, 2011, p. 291). Desse modo, para Grison (2022, p. 77), “essa leitura não pode ser vista como unicamente como um ler para ler”, seja por que é o primeiro contato do/da aluno/a com o texto

filosófico ou porque há uma exigência do currículo que eles estejam presentes nas aulas de filosofia, mas, de acordo com este autor: “trata-se de uma leitura anotada, ou seja, de uma leitura seguida do registro de ideias, seja em forma de tópicos, seja em formato de fichamentos ou até na produção de um texto sobre o texto lido” (Grison, 2022, p. 77). A partir disso podemos dizer que durante a atividade de leitura do texto filosófico há elementos significativos nele que precisam ser descobertos pelo/pela aluno/a leitor/a. Como não é uma tarefa simples e fácil, é necessário que desenvolvam um trabalho com o pensamento para que de fato possam realizar uma leitura que seja compreensível. Dessa forma, eles/elas desconstruirão aos poucos a ideia de que é necessário na leitura do texto filosófico a presença de um alguém que lhes explique o quê por si mesmo podem descobrir. O/a professor/a de filosofia pode propor aos/as seus/suas alunos/as atividades que os desafiam a usar da razão, como afirma Spinelli (2019, p. 13):

Ao ler e analisar o texto de um filósofo em sala de aula, aprendemos qual posição desse filósofo acerca de um assunto. Isso é certo; mas aprendemos sobretudo como ele faz, como ele procede pra defender a sua posição. O professor é aquele capaz de apontar para tudo isso, solicitando compreensão, isto é, que se dê conta tanto da posição adotada pelo filósofo quanto das estratégias argumentativas por ele utilizadas para sustentá-la e o seu contexto. Se os textos estudados apresentam razões para sustentar sua opinião, como parece ser o caso, ao perseguir os textos e buscar compreendê-los estamos ensinando nossos alunos a proceder por razões. Estamos ensinando, portanto, meios para que eles venham a argumentar e justificar de um certo modo as suas posições e opiniões. Se eles mudarão ou não de posição é algo com o que não deveríamos nos ocupar.

É no contato direto com o texto filosófico que o/a aluno/a perceberá como o autor construiu sua base argumentativa através de conceitos e aprende a filosofar, construindo o seu pensamento reflexivo. Desse modo, o modo de ler um texto filosófico em sala de aula exige dos/das alunos/as esforços pessoais com a razão para dar-lhe significado. Assim, podemos dizer que, ao mesmo tempo, constroem suas ideias acerca dos conceitos filosóficos presentes no texto e se subjetivam, ou seja, produzem a si mesmos, sua consciência crítica.

Desse modo, numa aula de filosofia em que o foco do ensino e aprendizagem é fazer com os/as alunos/as construam um modo de pensar próprio através da re/criação conceitual, retomamos a ideia de Cerletti (2009, p. 36), que diz: “o desafio de todo docente- e muito em especial de quem ensina filosofia- é conseguir que em suas aulas, para além da transmissão de informações, produza-se uma mudança subjetiva. Fundamentalmente de seus alunos, mas também de si mesmo”. Nesse sentido, “portanto, ao separar e planejar a utilização de um texto em momento de aprendizagem é fundamental que os professores pensem sobre qual o sentido e significação tal texto pode representar na vida dos alunos” (Grison, 2022), p. 78). Esse planejamento se torna fundamental numa metodologia de leitura do texto filosófico para que

não se repita em sala de aula a já conhecida prática em que os recursos textuais são usados pelos/as professores/as apenas como pretexto para exibição dos conteúdos.

Numa proposta de ensino e aprendizagem que torne os/as alunos/as mais emancipados e críticos no processo de leitura de textos filosóficos é necessário, de acordo com Grison (2022, p. 87), partir de uma prática que consiga “conectar o estudante ao texto, o texto ao estudante”, o que se faz, como vimos com Gallo (2012), a partir do momento que se instaura dentro da escola uma lógica de igualdade de inteligência entre quem ensina e de quem aprende. Nessa experiência de leitura com o texto de filosofia é fundamental que “os estudantes se percebam participantes de sua formação enquanto seres que pensam por conta própria” (Grison, 2022, p. 87).

Compreende-se, portanto, que para cumprir o objetivo de tornar os sujeitos emancipados e críticos é necessário que nas aulas de filosofia no ensino médio os/as professores/as ofereçam aos/as alunos/as atividades que possibilite que construam seu próprio pensamento acerca dos conceitos e ideias filosóficas. Isso é possível quando se abandonam metodologias e práticas escolares que sobrecarregam alunos/as com informações prontas para serem assimiladas, sem que eles possam realizar o movimento da reflexão filosófica tão necessária para o exercício da autonomia de seu pensamento.

3.2 Ensino e aprendizagem de filosofia e texto a partir dos documentos oficiais da educação

Com a implantação do novo Ensino Médio em 2022, a filosofia perde mais uma vez o status de disciplina obrigatória no currículo da última etapa da educação básica, conforme preconizava a Lei nº 11.684, de 2008, que acabou convertida, na legislação educacional em vigor, em teoria e prática de estudos. Porém, o documento destina aos Estados a decisão de mantê-la ou não como disciplina curricular.

Dentre todas as mudanças que estão sendo implementadas na educação brasileira, chama atenção o fato da formação escolar que deve ter como foco a consolidação do projeto de vida das juventudes trazidas pela BNCC (2018). Sendo assim, a aprendizagem do/da aluno/a ganha destaque. Esse/essa não aparece apenas como coadjuvante, mas torna-se sujeito ativo e protagonista do seu processo de escolarização. Isso muda a maneira como os/as professores/as planejarão suas aulas, bem como os rumos de sua prática de ensino. O foco será uma aprendizagem que seja de fato significativa para os/as alunos/as, possibilitando conexões com o conhecimento aprendido e não apenas a escolha de conteúdos que são repassados sem que

eles/elas o percebam como algo que faz parte de suas vidas. Desse modo, o conhecimento, a escolha e o bom uso das competências e habilidades dentro da área de filosofia serão bastante proveitosos para uma experiência de aprendizagem filosófica, especialmente da atividade de leitura do texto filosófico que seja de fato significativa para os/as alunos/as no Ensino Médio.

Diante desse novo cenário da educação, acreditamos que a filosofia no Ensino Médio tem muito a contribuir para consolidação do/da aluno/a como protagonista de sua aprendizagem, pois uma das tarefas do ensino de filosofia na educação básica é “[...] colocar-se para além de uma visão meramente instrumental da filosofia, como promotor de uma determinada situação social (como por exemplo, a formação para a cidadania)” (Gallo, 2012, p. 120), mas “representa uma ampliação dos horizontes culturais dos estudantes” (Gallo, 2012, p. 120). Essa ampliação cultural é possível dentro de uma escola quando o/a aluno/a é provocado a produzir a sua própria reflexão dentro de um contexto escolar que respeite sua autonomia. É por isso que é preciso desenvolver no ensino de filosofia o ato de filosofar vinculando o tratamento tradicional dos problemas filosóficos e dos textos da tradição filosófica: “de fato, concorda-se que filosofia se aprende filosofando, dialogando, refletindo sobre o novo, sobre o que se experiência, tendo como base o já dito, para ir mais adiante” (Souza; Neto, 2012, p. 50). Logo, uma das finalidades trazidas pela BNCC para o Ensino Médio é justamente a ideia que “todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e sua história” (BNCC, 2018, p. 465). Isso denota que não é mais permitido no ambiente escolar o discurso e a prática pedagógica baseados na desigualdade intelectual em que apenas alguns/algumas alunos/as seriam capazes de progredirem em seus estudos e exercerem a sua cidadania. Essa perspectiva educacional é fruto de um ensino preocupado mais com a quantidade de informações que o/a aluno/a é capaz de reter do que numa aprendizagem que seja significativamente representativa para eles/elas.

Tomando outro documento oficial, as OCNE (2006), vemos que um dos objetivos da filosofia no Ensino Médio é possibilitar aos/as alunos/as um tipo de educação cujo foco não seja mais o quanto de conteúdos possam ou não assimilar, mas a forma com que vão se relacionar com as informações ali contidas, “o que significa, mas do que dominar um conteúdo, saber ter acesso aos diversos conhecimentos de forma significativa. Assim, o documento traz uma proposta de aprendizagem que possibilita os sujeitos desenvolverem suas próprias habilidades:

A educação deve centrar-se mais na ideia de fornecer instrumentos e de apresentar perspectivas, enquanto caberá ao estudante a possibilidade de posicionar-se e de correlacionar o quanto aprende com uma utilidade para sua vida, tendo presente que um conhecimento útil não corresponde a um saber prático e restrito, quem sabe à habilidade de desenvolver certas tarefas. (OCNEM, 2006, p. 28).

Em se tratando de uma educação para o desenvolvimento de competências e habilidades dos/das alunos/as na educação básica, a BNCC (2018, p. 465) apresenta que uma das finalidades do Ensino Médio é que a escola ofereça espaços para que aqueles/aquelas possam “refletir sobre suas experiências e aprendizagens individuais”. Para tanto, é importante o “desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável” (BNCC, 2018, p. 465). Esses princípios dialogam com as OCNEM (2006), quando especificam que o ensino e aprendizagem de filosofia no ensino médio através de competências e habilidades deve conduzir os/as alunos/as para desempenharem múltiplas capacidades:

Trata-se da criatividade, da curiosidade, da capacidade pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, de saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimentos. (OCNEM, 2006, p. 30).

Essas orientações trazidas pela OCNEM (2006) para a disciplina filosofia no Ensino Médio são desafiadoras tanto para o/a professor/a quanto para o/a aluno/a, uma vez que no modelo de ensino e aprendizagem em que estão inseridos ainda persiste a visão burocrática/sistemático da educação em que o desempenho ainda continua sendo medido pelo sistema provas e registro de notas e não pela vontade e capacidades de cada um construir com o conhecimento. Sendo assim, a maior contribuição da filosofia no Ensino Médio é, de acordo com OCNEM (2006, p. 30), “fazer o estudante aceder a uma competência discursivo-filosófica”. Nisso reside a importância do desenvolvimento das competências e habilidades como precursoras do currículo escolar. Elas seriam a base para que os/as alunos/as alcancem a posição de sujeitos capazes de orientar o seu próprio pensamento. Isso pode ser realizado com o desenvolvimento de sua capacidade comunicativa que acontece a partir de uma série de atividades que incluem a leitura do texto de filosofia, escrita, debates e outros exercícios:

Espera-se da filosofia, como foi apontado anteriormente, o desenvolvimento geral de competências comunicativas, o que implica um tipo de leitura, envolvendo capacidade de análise, de interpretação, de reconstrução racional e de crítica. Com isso, a possibilidade de tomar posição por sim ou por não, de concordar ou não com

propósitos do texto é um pressuposto necessário e decisivo para o exercício da autonomia e, por conseguinte, da cidadania. (OCNEM, 2006, p. 30-31).

O tema da formação para cidadania já está presente na Lei nº 11.684/08 ao alterar o art. 36 da LDB 9.394/96, quando prevê, dentre outras diretrizes para o currículo escolar, que no final do Ensino Médio os/as alunos/as obtenham domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania. Compreendemos que não é que a filosofia fará esse trabalho sozinha na escola, mas, ao fazer com que os/as alunos/as exercitem a reflexão através dos conceitos filosóficos, analisando seus temas e problemas durante a leitura do texto, ela contribui para que aqueles/aquelas se constituam sujeitos pensantes e desenvolvam o projeto de sua existência, tornando-se capazes e livres de exercer sua cidadania, um dos princípios da sociedade democrática, conforme Santos e Chagas (2011, p. 186):

Levando em consideração que esta cria possibilidades de liberdade para a vida em sociedade. A qualidade nos saberes obtidos por meio da cultura letrada é considerada pelos teóricos citados um direito de todos, sem que se abra exceção para qualquer critério de ordem etária, a educação de qualidade deve resguardar sobretudo os princípios democráticos, os quais são a antítese de uma mencionada visão aristocrática, que privilegia a formação de classes sociais desiguais, as quais uns tem acesso as benesses econômicas e sociais, ao passo que outros deveriam meramente regozijarem-se à posição de meros coadjuvantes submissos daqueles que sabem ditar os rumos sociais.

Dentre os princípios de uma sociedade democrática, podemos citar também a elaboração da competência discursivo-filosófica e criativa mencionada como propulsora de uma prática de leitura do texto filosófico que capacite os/as alunos/as a serem mais autônomos, críticos e criativos já é mencionada anteriormente nos PCN+EM (2002) quando se refere as competências específicas da filosofia para leitura de textos filosóficos de modo significativo: “filosofar seria entendido, então, como uma atividade de significação da existência” (Souza; Neto, 2012, p. 52). Assim, para que os/as estudantes alcancem tal disposição compartilhamos do que estabelecem os PCN+EM: “o acesso ao conteúdo filosófico se faz de maneira reflexiva, buscando os pressupostos dos conceitos e exercitando a capacidade de problematização” (PCN+EM., 2002, p. 47).

Nesse documento há um cuidado para que as aulas de filosofia priorizem a leitura dos textos filosóficos que possuem uma base conceitual que precisa ser analisada: “para tanto, há que se utilizar da leitura de textos filosóficos e, mesmo quando o professor preferir desenvolver um programa a partir de temas, não se deve deixar de tomar a história da filosofia como referencial constante das reflexões” (PCN+EM, 2020, p. 47), além de priorizar a abordagem histórica no ensino de filosofia. Para Souza e Neto (2012, p. 51):

a referência à história da filosofia, a suas temáticas e textos, será o instrumento privilegiado deste processo pedagógico, embora não o único, porquanto outros instrumentos de análise devem ser valorizados, como por exemplo, os produtos da ciência e da arte.

Apesar de todas as mudanças na Educação Básica em vigência a partir da BNCC, no Estado da Paraíba a Filosofia continua como componente curricular obrigatório nas três séries do Ensino Médio. A Proposta Curricular do Ensino Médio do Estado da Paraíba (2018, p. 416) considera a Filosofia “pode despertar o senso crítico e o autoconhecimento dos estudantes”, o que pode ser realizado a partir da experiência dos/das alunos/as com a leitura filosófica em sala de aula. Assim sendo, na Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (2018), na parte que trata dos fundamentos teóricos específicos da Filosofia, o documento diz que o contato dos/das alunos/as com textos de filosofia justifica-se porque proverão uma ação filosófico-educativo naqueles/as e que não devem ser vistos como formadores de especialistas em filosofia, mas aproximar “os estudantes, em sala de aula, do contato com o estilo reflexivo, problematizador, criativo e argumentativo da filosofia que é indispensável para se apreender as formas de abordagem filosófica(filosofar) de modo significativo” (PCMPB, 2018, p. 417). No que diz respeito a organização curricular do ensino de Filosofia, o documento preconiza que deve “estruturar-se em eixos temáticos fundamentados na história da filosofia” (PCMPB, 2018, p. 417). É importante lembrar, como aponta Cerletti (2009), que o ensino de filosofia não se resume à transmissão de saberes tradicionais pelo/a professor/a. Pelo contrário, a filosofia se faz presente na sala de aula quando os/as alunos/as revisam e reinterpretam os conceitos filosóficos. Os PCN+EM também enfatizam que a análise temática pode ser um bom começo para que os/as alunos/as possam praticar a leitura filosófica, servindo como estímulo a:

Disciplina intelectual ao aprender a identificar ideias centrais, o rigor dos conceitos, a articulação da argumentação, a coerência da exposição, para só então, enveredar pelos aspectos denotativos do texto e exercitar a análise interpretativa e a posterior problematização. (PCN+EM, 2002, p 47).

Esses são alguns dos elementos que podem ser colocados em prática para o desenvolvimento do filosofar com os/as estudantes da EJA. Contudo, de acordo com Souza e Neto (2012, p. 54), outros podem ser acrescentados:

Entretanto, o pensar e o agir filosóficos devem ir mais além, atingindo uma preocupação educativa mais profunda: refletir sobre o que é realmente importante nas técnicas, nos problemas, nos textos tradicionais, nas práticas educativas dentro e fora de sala de aula para se atingir o desenvolvimento de um filosofar (metodologia

filosófica em segunda potência) capaz de realizar o ideal do homem livre e responsável.

Esses elementos, somados a outros, são fundamentais para a prática de leitura do texto filosófico como um convite ao pensamento reflexivo nas aulas de filosofia do Ensino Médio, pois, ao contrário, como aponta Gallo (2012, p. 116), “um ensino de filosofia que não abra espaço para que os estudantes façam suas próprias experiências, encontrem e experimentem seus próprios problemas não será um ensino ativo que convide ao aprendizado - de - fato da filosofia”. Nesse caso, de acordo com a OCNEM (2006), o que marca a diferença das competências e habilidades de leitura do texto filosófico em relação às das outras disciplinas são, justamente, a importância dada a história da tradição filosófica. A partir de um referencial filosófico criteriosamente selecionado, o papel do/a professor/a não é “incutir valores, doutrinar, mas despertar para a reflexão filosófica” (OCNEM, 2006, p. 37). Seja através de excertos menores ou fragmentos maiores de textos filosóficos o mais importante é que a sua presença em sala de aula provoque questionamentos, conduzindo os/as alunos/as à reflexão filosófica, segundo defende Grison (2022, p. 90):

Trata-se do discurso do filósofo que se apresenta diante do aluno, ou seja, são as ideias de diferentes pensadores e pensadoras que são postos diante do discente, provocando-o a pensar sobre. Mesmo que seja para gerar repulsa e negação direta do texto, pelo que se percebe torna-se muito custoso assumir a total passividade diante do fragmento textual. Quando selecionados com cuidado, os recortes textuais falam e fazem falar, provocando o questionamento e desafiando posições. Os alunos passam a filosofar a partir deles, qualificando suas leituras de mundo e promovendo alterações naquilo que se apresenta incoerente ou pouco desenvolvido das suas ideias.

O objetivo é que a partir de uma leitura analítica através de temas os/as alunos/as se apropriem dos conceitos dos/das filósofos/as de forma autônoma. Essa forma de leitura significativa do texto filosófico, como descrito nos PCN+EM (2002, p. 47), pode, por conseguinte, ser ampliada a outras atividades/exercícios em sala de aula, garantido ao/a aluno/a “espaços para produção própria”, como formular questões, participar de trabalhos em grupos, participação em grupos de debates, desenvolver a expressão escrita, habilidades e competências necessárias para exercício de sua cidadania dentro e fora do ambiente escolar.

3.3 Possibilidades didáticas que tornam viável a experiência da filosofia na escola

A partir do que discutimos até o momento acerca do ensino e aprendizagem de filosofia no Ensino Médio, vemos que professores/as de filosofia tem vários desafios que devem ser

superados junto com os/as alunos/as para que a aprendizagem de filosofia se torne uma experiência para o pensar próprio. Isso inclui uma mudança no método de ensino adotado e um olhar crítico sobre a prática escolar, que inevitavelmente ainda carrega a visão de que os espaços de aprendizagem na sala de aula permaneçam semelhantes aos do passado; não acompanhando as mudanças que têm impactado o nosso sistema educacional, especialmente o ensino e aprendizagem de filosofia. Porém, sabemos que toda mudança requer adaptações, o que não ocorre de forma rápida, pois faz parte de todo um processo que envolve uma série de questões relacionados a nossa prática de ensino, como dissemos, mas, também, depende, de um sistema de normas, leis e resoluções que precisam ser compreendidas e adaptadas para a realidade dos/das alunos/as e da escola.

Levar para escola a ideia de que a aprendizagem não acontece apenas a partir de uma única perspectiva, a do/da professor/a que ensina e do/da aluno/a que recebe o saber de forma passiva, que se encontra inserida dentro da lógica explicativa, em que já estamos habituados, não é algo que vai ser aceito de imediato. Assim, devemos implementar essa proposta gradualmente, fazendo com que os alunos percebam, ao longo do tempo, que existem múltiplas possibilidades para a aprendizagem, como aquela que não impõe limites às manifestações da criatividade e da capacidade de criticidade, ou seja, uma educação emancipadora. Além disso, essa proposta de ensino e aprendizagem de filosofia para os/as alunos/as da educação básica é importante porque os coloca diante de uma outra perspectiva educacional principalmente no que se refere à prática de leitura do texto filosófico, que ganhará outro sentido porque o contato direto com os conceitos filosóficos durante a leitura do texto não será apenas de repetição e transmissão dos saberes filosóficos historicamente desenvolvidos, mas uma atividade que exigirá esforços cognitivos para analisar, problematizar e indagar as suas ideias para que possam se apossar dos seus conceitos.

A aposta num ensino e aprendizagem de filosofia como um exercício do pensamento em que os/as alunos/as são protagonistas de sua aprendizagem é algo necessário diante de uma sociedade que exige dos sujeitos maior participação nas suas diversas esferas. Ao mesmo tempo, é uma proposta complexa no sentido de que ela mexe com uma estrutura educacional presente na escola há anos e cujo interesse nunca foi de formar sujeitos pensantes, mas uma massa de indivíduos que ela pudesse manobrar.

Diante de tudo isso, dar ao/a aluno/a a possibilidade dele/dela vivenciar uma aprendizagem que traz algo de significativo, levando-o a produzir suas próprias inferências e impressões a partir do acesso que tem com o saber filosófico, é algo imprescindível para quem

acredita numa educação para emancipação e que reconhece que há uma igualdade intelectual entre quem ensina e quem aprende.

Nessa proposta de ensino e aprendizagem de filosofia, o/a aluno/a terá a possibilidade de vivenciar diversas atividades que os/as coloca em contato com os conceitos filosóficos, estimulando habilidades e competências fundamentais para alcançar a reflexão filosófica e, conseqüentemente, desenvolver o exercício do pensamento.

3.4 Ensino e aprendizagem de filosofia no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Depois de termos tratado do lugar do texto de filosofia no ensino de filosofia segundo alguns documentos normativos, refletiremos nesta seção sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e como a aprendizagem de filosofia acontece no contexto desta modalidade de ensino, tendo como pressuposto o crescente número de jovens e adultos que tem ingressado nesta modalidade de ensino nos últimos anos. Nesse contexto, destacam-se dois perfis: primeiro, os sujeitos que retornam à sala de aula para concluírem o ensino básico após terem abandonado alguns anos atrás. Para muitos desses é o primeiro contato com a disciplina filosofia, reinserida como disciplina obrigatória do currículo do Ensino Médio em 2008. Segundo, os sujeitos que estão migrando do ensino médio regular diurno para a EJA noturno, após completarem a idade prevista na legislação educacional. Dentre esses, muitos trabalham durante o dia e à noite frequentam a escola a fim de concluírem seus estudos. Logo, o retorno desses jovens e adultos à escola é motivada pelos conhecimentos e oportunidades que ela poderá trazer-lhes para que possam conquistar de forma mais rápida a tão sonhada vaga no mercado de trabalho ou a busca pela qualificação profissional. A EJA se torna atrativa para esse público justamente por permitir a conclusão do Ensino Básico em apenas dois anos, facilitando seu ingresso em outros cursos após a formação de nível médio.

Apesar do fator trabalho ser o motivo dos sujeitos retornarem à escola é preciso considerar outros aspectos na elaboração do currículo escolar da EJA que envolvem toda a diversidade que essa “Juventudes” traz para a escola, garantindo dessa forma um aprendizado que seja realmente significativo para eles/elas, conforme estabelece a BNCC (2017, p. 463, grifo do autor):

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma **escola que acolha as diversidades**, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito a pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser **protagonistas** de

seu próprio processo de escolarização reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis e éticos.

Diante desse cenário, a própria escola que recebe os/as estudantes da EJA vê-se obrigada a repensar e a produzir novas práticas de ensino e aprendizagem tendo como foco uma educação que emancipe e torne os sujeitos mais participativos no processo de sua aprendizagem. É importante que a escola prepare os jovens e adultos que frequentam as salas da EJA a desenvolverem o seu senso crítico e a capacidade criativa, tornando-os mais autônomos e ativos em suas escolhas e projeto de vida. Deve ainda contribuir para o desenvolvimento de sua capacidade de pensar e de se comunicar através do raciocínio lógico e argumentativo. Isso deve ser realizado independentemente da idade do estudante, uma vez que as salas de educação de jovens e adultos são espaços partilháveis por sujeitos de diferentes idades. Segundo a BNCC (2017, p. 463),

cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas.

Desse modo, cabe às disciplinas escolares, a partir das especificidades de cada uma, construir uma educação que corresponda a essas exigências.

Em relação à presença da Filosofia no Ensino Médio, acreditamos que suas contribuições tem sido bastante importante para as *Juventudes* presentes na EJA, pois ela pode ser benéfica numa prática de ensino e aprendizagem de filosofia que, primeiro, possibilite que a educação filosófica possa acontecer em sala de aula como uma experiência reflexiva e, segundo, a partir de uma prática significativa de leitura do texto filosófico em que os sujeitos de modo ativo possam compreender os conceitos filosóficos, podendo, a partir disso, recriá-los no momento que os reconhecem como parte dos problemas presentes em sua realidade. Ideias que dialogam com uma formação que reconhece que há uma igualdade das inteligências, princípio para uma educação emancipadora e numa educação baseada numa ética de si a partir das diversas práticas e técnicas que o sujeito atribui a si próprio a fim de se constituir enquanto sujeito.

3.4.1 Conceituação e fundamentos da legislação da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) também tem passado por mudanças desde que vem sendo implementadas alterações no sistema educacional brasileiro previstas pela BNCC. As diretrizes postas no documento pedem mudanças no currículo do ensino Fundamental e Médio, incluindo as que se refere a modalidade de ensino e aprendizagem da EJA.

O Artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) afirma que a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Sendo assim, ela surge para dar oportunidades a jovens, adultos e idosos que por algum motivo deixaram a escola e agora possam retornar à sala de aula e terminar seus estudos:

Nesta ordem de raciocínio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparadora para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser provado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (Parecer CEB Nº 11/2000, p. 5).

O Parecer Nº 6/2020 foi pensado justamente para atualizar as Diretrizes Curriculares para EJA e para orientar a organização dos currículos e a oferta da EJA alinhada a BNCC e a Lei nº 13415/2017. A modalidade de Educação de Jovens e Adultos possui características educacionais específicas e vários desafios próprios que precisam ser superados. Como a aprendizagem nessa modalidade não acontece na idade própria, ela “requer metodologias e recursos didáticos apropriados para o processo de ensino e aprendizagem” (Parecer Nº 6/2020, p. 2).

A discussão sobre um currículo adequado às especificidades da EJA é algo que discutido e construído há algum tempo. Aqui, não é apenas tratar o seu público igual as demais modalidades da educação, mas que seus direitos de aprendizagem sejam respeitados, inclusive os que se referem as suas diferenças, conforme destaque da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 em seu Artigo 37 e Inciso 1º: “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (LDB, 1996, p. 19).

Refletir sobre todas essas características referentes a EJA são importantes para pensarmos numa proposta de ensino e aprendizagem de filosofia para esta modalidade que dê conta de acomodar a diversidade de sujeitos que dela hoje fazem ou farão parte. Segundo o Parecer nº 6/2020, “esse público impacta os números da evasão, da distorção idade-ano e do

analfabetismo, questões que desafiam educação brasileira e das quais deriva a importância de políticas públicas educacionais para a EJA” (Parecer CNE/CEB nº 6/2020, p. 3). É por isso que, de acordo com Santos e Chagas (2011), os documentos oficiais para EJA devem levar em consideração em sua proposta de ensino e aprendizagem para essa modalidade as representações particulares dos grupos e sujeitos que dela fazem parte. Portanto, é importante que a escolha dos textos de filosofia pelos quais os/as alunos/as da EJA terão acesso aos conceitos filosóficos em sala de aula tenham alguma relação com seu contexto de vida:

A despeito das prerrogativas documentais oficiais, é interessante se perceber que os programas de Educação de Jovens e Adultos sejam pautados por princípios que respeitem todas as características econômicas, sociais, culturais, cognitivas e afetivas do público a que estão dirigidos. Nesse sentido, é relevante entender que antes de qualquer compreensão conceitual alheia aquilo que o jovem e adulto em situação de aprendizagem está em contato, sejam levadas em consideração as idiosincrasias particulares a cada grupo social. (Santos; Chagas, 2011, p. 190).

Vemos, portanto, que os sujeitos da EJA em sua maioria são frutos de fatores históricos e de uma política que tem início no período colonial. Uma história que acompanha o povo brasileiro desde o momento em que os colonizadores chegaram nestas terras, segregando a maioria da população do processo de escolarização enquanto favorecia uma minoria mais abastada econômica e politicamente. Um movimento que se repete desde então e que só pode ser mudado através de uma política educacional que possibilite o acesso e permanência na escola dos jovens e adultos e, ainda, que eles/elas não sejam apenas receptores passivos do conhecimento, mas que possam participar dele de forma ativa, principalmente daqueles que dão “[...] acesso e domínio da escrita e leitura como bens sociais” (Parecer CEB Nº 11/2000, p. 3) e que são primordiais para o exercício da cidadania:

A esta tipificação em pares opostos, por vezes incompleta ou equivocada, não seria fora de propósito acrescentar outros ligados a esfera de acesso e domínio da leitura e escrita que ainda descrevem uma linha divisória entre brasileiros alfabetizados/analfabetos, letrados/iletrados. Muitos continuam não tendo acesso a escrita e leitura, mesmo minimamente; outros tem iniciação de tal modo precária nestes recursos, que são mesmos capazes de fazer uso rotineiro e funcional da escrita e da leitura no dia a dia. Além disso, pode-se dizer que o acesso as formas de expressão e de linguagem baseadas na micro-eletrônica são indispensáveis para uma cidadania contemporânea e até mesmo para o mercado de trabalho. No universo composto pelos que dispuseram ou não desse acesso, que supõe ele mesmo a habilidade de leitura e escrita (ainda não universalizadas), um novo divisor entre cidadãos pode estar em curso. (Parecer CEB Nº 11/2000, p. 3).

Possibilitar aos estudantes da EJA o acesso à leitura e escrita, e, conseqüentemente, acompanhar as diversas linguagens trazidos por um mundo cada vez mais global e tecnológico

e que exige uma participação mais efetiva e crítica dos sujeitos é emancipá-los. Por esses e outros motivos é que propomos uma de aprendizagem de leitura do texto filosófico na EJA que leve os/as estudantes a alcançar a sua autonomia. Para tanto, deve-se propor atividades que os leve a ter contato com textos filosóficos, corroborando com o que pensam Vieira e Horn (2016, p. 53): “os textos filosóficos representam a memória da construção filosófica do ocidente também a leitura e a escrita são as formas de expressão mais estáveis ocupando assim lugar de destaque quando se trata do ensino de filosofia”. Sendo assim, parece que a competência da leitura e escrita dos textos filosóficos são primordiais para que os indivíduos se constituam enquanto sujeitos de si, uma maneira de exercerem sua liberdade, ampliando sua participação em diversos setores da vida social.

Sobre a importância da leitura e escrita no processo de escolarização dos/das alunos/as, o Parecer CNE/CEB Nº 6/2020 traz um dado importante descrito pela Política Nacional de Alfabetização (PNA), apresentando, a partir de dados científicos e experiências exitosas, quais componentes no ensino são essenciais para alfabetização. Destacamos três: fluência em leitura oral, compreensão de textos e produção de escrita, a partir dos quais “a literatura científica especializada já reconhece que esses componentes também devem, necessariamente, ser contemplados na alfabetização de adultos” (Parecer CNE/CEB Nº 6/2020, p. 6-7), Diante dessa compreensão, se pensarmos no contexto do ensino de Filosofia, isto é, tratando do ensino e aprendizagem de leitura do texto de filosofia na EJA. De acordo com Vieira e Horn (2016, p. 53) “a relação direta e constante com os textos clássicos de Filosofia é algo necessário, fundamental, pois, desenvolver um pensamento pela confrontação de outros pensamentos é o único caminho para que se efetive com qualidade o ensino de filosofia”.

Sabemos o quanto a alusão a EJA nestes documentos é importante para consolidação de um currículo escolar que contemple todas as diferenças e peculiaridades que a modalidade requer, envolvendo os conteúdos que serão estudados, as atividades realizadas e as competências a serem desenvolvidas tendo como objetivo a formação plena dos/das alunos/as. Porém, de acordo com o Parecer Nº 11/2000, para que se cumpra a função de equidade:

nao se pode considerar a EJA e o novo conceito que a orienta apenas como um processo inicial de alfabeização. A EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e das multiplas linguagens visuais juntamnte com as dimensões do trabalho e da cidadania. (Parecer CEB Nº 11/2000, p. 8).

Sendo assim, a educação por habilidades, tais como orienta a BNCC(2018) para a educação básica, pode e deve ser aplicada ao ensino e aprendizagem de leitura do texto

filosófico na EJA porque traz conhecimentos que vão muito além da alfabetização/letramento e contribuem também para o desenvolvimento de competências que favorecem o pensamento crítico e criativo, princípios previstos na educação emancipatória em que a consciência de ser racional é alimento para o desenvolvimento da inteligência. Sendo assim, no que se refere à educação filosófica na EJA, em que a aprendizagem se dá através da leitura analítica dos textos dos/das filósofos/filosofas com o objetivo de compreender os seus conceitos, relacionado-os a temas e problemas, dentre as competências que deverão ser desenvolvidas podemos destacar as de análise, elaboração de hipóteses, compor argumentos, comparação de excertos de textos e outras habilidades que levam os/as alunos/as a uma reflexão crítica.

A partir do que analisamos sobre a EJA em documentos oficiais da educação brasileira, observamos que apesar dos esforços na formulação de políticas educacionais para essa modalidade, ainda há muito o que se fazer para que jovens, adultos e idosos possam ter, de fato, o seu direito à aprendizagem respeitado, conforme consta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, quando traz em seu Art. 5º que “o acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo [...]”. Portanto, estamos nos referindo a uma educação que ao mesmo tempo que respeita os saberes próprios dos estudantes, enquanto sujeitos de sua aprendizagem, lhes oferece outros, dando-lhes oportunidades de se aperfeiçoarem e se desenvolverem como cidadãos.

3.4.2 A filosofia na EJA e relato da minha experiência como professor

Quem leciona na Educação de Jovens e Adultos (EJA) sabe que apesar de todos os avanços alcançados nos últimos anos através das políticas educacionais implementadas pelos órgãos nacional, estadual e municipal de educação no Brasil para melhoria na qualidade do ensino e aprendizagem, há muito o que fazer para que ela possa cumprir o seu papel social de tornar cada vez mais acessível a entrada e permanência de jovens, adultos e idosos na escola para que possam concluir seus estudos.

A partir da minha experiência como professor de filosofia na educação de Ensino Médio regular e na modalidade EJA, percebi, durante os anos que leciono, que há um tratamento diferenciado pelos órgãos de educação para ambos. Digo isso porque considero quase impossível oferecer uma educação/formação que seja igual para todos/todas. Se os recursos financeiros e programas de gestão escolar e de formação para professores da educação básica e para melhoria da infraestrutura física e pedagógica dentro da escola são diferenciados, dificulta-se a realização de uma prática de ensino e aprendizagem de filosofia que desenvolva

competências no/na aluno/a que possibilite que estes/estas exerçam seu protagonismo na sociedade atual de forma ativa, crítica e criativa.

Os problemas referentes aos poucos recursos que são direcionados a programas de redução do analfabetismo têm reflexos diretos no plano de ensino do/da professor/a e na aprendizagem do/da aluno/na. Em 2023, a escola onde leciono filosofia na EJA ficou quase três meses sem papel ofício. Não tínhamos papel nem sequer para imprimir as provas do último bimestre escolar. Os/as professores/as ficaram durante todo esse período impedidos de imprimir qualquer material extra-escolar para trabalhar com os/as alunos/as em sala de aula.

Desse modo, o recurso que restou nestes dias foi fazer uso do livro didático de filosofia com os/as alunos/as da EJA. Embora sempre usado, eu tento relacionar e combinar as propostas do livro didático com outros recursos textuais filosóficos e não-filosóficos para redimensionar a atividade filosófica em sala de aula, tornando-a menos abstrata possível e mais próxima da realidade dos/das estudantes, para que assim consigam fazer o movimento da reflexão filosófica no momento que entram em contato durante a leitura filosófica com seus conceitos e ideias.

Na escola usamos o livro didático por disciplinas, pois os que são por áreas do conhecimento, devido à reforma do Ensino Médio e à nova base curricular, ainda são insuficientes para o número de alunos/as que temos. Logo, como os conteúdos presentes no livro foram pensados para o público do Ensino Médio regular, ao utilizarmos na EJA procuramos fazer o melhor uso possível, readaptando as propostas de atividades e exercícios, quando necessário, para a realidade do nossos/nossas educandos/as.

Procuramos, portanto, usar os excertos de textos filosóficos presentes no livro didático, relacionando-os com outras atividades para que os/as alunos/as possam ter uma experiência de aprendizagem com a filosofia que eleve sua forma de pensar crítica e criativa e não mais como sujeito condicionado, mas autônomo e que é capaz de compreender os conceitos filosóficos e a partir disso recriá-los, uma vez que, conforme Santos e Chagas (2011, p. 189), “a EJA tem entre suas funções atualizar os conhecimentos adquiridos para toda vida, qualificando as pessoas e terem maior domínio da realidade na qual estão inseridas, pois, o ser humano é por excelência incompleto”.

O público da Escola José Miguel Leão um público da EJA é diversificados tanto do ponto de vista socio-cultural e econômico quanto em relação a níveis de aprendizagens. Por isso, em nossa escola existe uma preocupação por parte da gestão escolar, coordenação pedagógica e professores/as para oferecer na EJA um ensino e aprendizagem que sejam de fato significativos e planejados de acordo com interesses dos/das alunos/as. Um exemplo disso foi o projeto escolar Festa Literária Integrada, ocorrida em 2023, que conseguiu integrar todas as

áreas do conhecimento com o objetivo de tornar a experiência do aluno/as com textos clássicos da literatura nacional aprazível e curiosa. Pensando nisso, a escola preparou várias atividades em que o/a aluno/a pode participar de forma ativa como debates, palestras e outras que possuam relação com a temática do projeto. Ter um olhar mais observador e crítico sobre esses fatores é indispensável na hora de nós, professores/as, planejarmos nossas aulas, pois um fator acaba interferindo noutro, ou seja, não podemos considerar apenas o fato que o/a aluno/a não sabe ler e escrever, se não observamos todo o seu contexto escolar e de vida.

Então, no momento de planejarmos aulas para a EJA, devemos nos perguntar: como ensinar filosofia para jovens e adultos com perfis tão diferenciados? E também como ensinar filosofia para alunos que enfrentam dificuldades significativas com a leitura e a escrita? São interrogações que passa por questões pedagógico-filosofica e adentra pra questões sociais e de cidadania, conforme aponta Santos e Chagas (2011, p. 1949):

A forma pela qual os conteúdos de Filosofia ganham relevo, inseridos na formação de indivíduos, principalmente daqueles que são marcados por trajetórias descontínuas, como no caso dos alunos da EJA, é ao levar ao desenvolvimento amplo do acesso a cidadania.

Considerando que a cidadania é exercida a partir do momento que direitos civis, políticos e sociais são conquistados, procuramos construir uma proposta de ensino e aprendizagem de filosofia que abarque essas especificidades mesmo diante da impossibilidade de abarcar todas elas. A proposta, sobretudo, é que consigamos que os sujeitos da EJA possam ir aos poucos adentrando no processo de filosofar em sala de aula, ou seja, no contexto de uma aprendizagem significativa da filosofia.

Diante de um público tão diverso como são os/as alunos/as da EJA, os professores/as de filosofia são praticamente obrigados a repensar a nossa percepção acerca da leitura do texto filosófico e modificar a prática, desvestindo-se de uma visão totalmente estruturalista do texto para uma que se adeque a realidade de nossa escola e dos/das alunos/as. De acordo com Vieira e Horn (2016, p. 59), na leitura estruturalista o que interessa é apenas o texto e não fatores externos a ele:

Na perspectiva de leitura estruturalista dos textos filosóficos, o texto filosófico é reduzido a uma abordagem filológica, puramente exegética, assim a obra filosófica é tratada como “um ser”, algo apartado do mundo, e o trabalho do leitor filósofo seria a de adentrar na obra pela análise textual. Tal perspectiva é muito presente em muitos cursos de Filosofia do Brasil por conta de sua constituição histórica.

Não é que trocaremos a proposta de leitura que temos hoje por outra mais fácil, mas que possamos construir uma proposta de leitura filosófica que seja significativa para os/as alunos/as da EJA, ou seja, que possam, a partir da leitura do texto filosófico, identificar e compreender seus conceitos, relacionando-o aos temas e problemas que foram pensados em seu espaço/tempo histórico, trazendo para o presente, conceituando ou reconceituando a partir da realidade presente e a partir do que cada um poderá analisar, a partir do seu próprio pensar. De acordo com Santos e Chagas (2011, p. 195), é necessário construir uma metodologia de ensino e aprendizagem do texto filosófico que supra a falta de habilidade do/da professor/a quanto à deficiência do/a aluno/a:

Provavelmente o maior problema encontrado no ensino de Filosofia para o alunado da EJA seja o desenvolvimento de uma metodologia própria para o conteúdo apresentado, haja vista que o grande empecilho com o qual se deparam tanto o docente, quanto o discente, é a deficiência apresentada por ambas as partes. Por um lado a falta de habilidade na própria formação docente, quanto ao domínio de técnicas pedagógicas que facilitem a aprendizagem do conteúdo pelo aluno, por outro, o déficit de aprendizagem apresentado pelo aluno, em função da descontinuidade do processo de cooptação de conhecimentos. Gerando uma dificuldade quanto a compreensão dos conteúdos eminentemente abstratos abordados pela Filosofia.

Como a maioria dos/das nossos/as alunos/as da EJA trabalham o dia todo e à noite frequentam a escola, muitos deles/delas chegam cansados nesse turno, querendo apenas ficar quietos e fazer atividades que não exijam muito esforço físico e intelectual. Por isso, gostam tanto de atividades em que apenas reproduzem o que está posto no livro didático ou do quadro branco para seus cadernos. É por isso que nos professores/as de filosofia somos desafiados todos os dias junto com os/as alunos a tornar a aula de filosofia mais interessante/instigante e menos monotona, para que, durante aqueles minutos que permanecemos juntos, possamos adentrar na reflexão filosófica através da leitura dos textos dos/das filósofos/as, fazendo deste instante um momento de construção do conhecimento. Para Veira e Horn (2016, p. 51), a leitura e a escrita filosófica são indispensáveis para desenvolver habilidades para um pensar reflexivo:

Ler e escrever são atividades e instrumentos, extremamente importantes, essenciais para o processo reflexivo, e tais habilidades não são atingidas de maneira inata: apreende-se a ler lendo e a escrever, escrevendo. Ações dessa natureza devem ser destacadas no ensino de filosofia, pois, para a aprendizagem de leitura e escrita e sua prática constante significam “aprender a pensar melhor” (Ghedin, 2009, apud Veira; Horn, 2015, p. 51).

Percebo que quando propomos aos/as nossos/as alunos/as atividades que os/as desafiam a pensar, cria, recriar e expor seus argumentos a partir de conceitos filosóficos, eles/elas se

sentem inicialmente “incomodados”, como se retirandos/as de sua zona de conforto, de um ciclo de impotência que tem sido formado há tempos dentro das instituições escolares, mas que só a partir de um ensino e aprendizagem de filosofia que os conduza à autonomia do pensar próprio, fazendo com que saiam daquele ciclo e os reconduza a uma posição de independência intelectual, conforme Santos e Chagas (2011, p. 197):

A consciência dessa independência permite que o ser humano perceba que nunca está pronto, que está em frequente mudança, por força da dinamicidade da própria existência (CORTELLA, 2006). É essa a realidade que deve ser criada para o aluno da EJA, de forma que apreenda o universo que pode se abrir a sua frente, em função de uma educação reflexiva, que não o deixe estagnado. O conforto, entendido nesse momento como passividade, não deve superestimado, já que não ajuda o indivíduo a vislumbrar alternativas outras que não aquelas com as quais está habituado, pois o leva a um estado de “redundância afetiva e na indigência intelectual” (Cortella, 2006, apud Santos; Chagas, 2011, p.11).

A partir da citação podemos dizer que o ensino e aprendizagem na EJA, antes de ter uma conotação apenas pedagógica, possui, também, um caráter ético-político. Desse modo, nós professores/as ao produzirmos nossos conteúdos de filosofia para essa modalidade de educação devemos ter o olhar atento pra o que a EJA representa em termos de responsabilidade social. O retorno dos jovens e adultos à escola marca mais um êxito na trajetória de seu projeto de vida. Daí a importância de fazer com que os conhecimentos filosóficos se tornem, de fato, para aquelas/aquelas mais significativos.

4. EXPERIÊNCIA DA PRÁTICA EMANCIPATÓRIA E CRÍTICA NA EJA

Neste capítulo traremos um pouco da minha ¹experiência como professor de filosofia na escola José Miguel Leão, local da nossa pesquisa. Destacaremos, portanto, seus aspectos estrutural, pedagógico e curricular, bem como o contexto sociocultural da região em que se encontra, relacionando-o aos aspectos sociais dos/das alunos/as e pedagógicos da escola. Essas informações são importantes para compormos um quadro geral onde a nossa proposta de intervenção de ensino e aprendizagem de filosofia para a construção de um sujeito leitor emancipado e crítico na EJA foi implementada.

Para a intervenção, optamos por seguir as quatro etapas metodológicas propostas por Silvio Gallo para uma experiência de ensino e aprendizagem de filosofia como um convite ao pensar próprio. É uma ideia que corrobora e dialoga com nossa proposta de fazer com que os alunos/as da EJA, através de uma série de atividades de leitura com texto de filosofia, consigam fazer o movimento da reflexão filosófica a partir da construção e reconstrução de conceitos.

Essa experiência com o texto filosófico que os alunos/as da EJA realizaram durante as oficinas trouxe para eles/elas um significado diferente, pois deixaram de lado a visão de leitura como transmissão e repetição de ideias, próprio de uma visão explicadora, para uma outra, mais emancipadora, que exigiu deles/delas um exercício com o pensamento, requisitando habilidades e competências particulares de cada um/uma para lidarem com temas e problemas, inferir, relacionar, questionar e investigar conceitos, e, por conseguinte, entender a leitura do texto filosófico como um processo de construção de sentidos.

4.1 Descrição da Escola Estadual José Miguel Leão aonde foi realizada a experiência da pesquisa

Há dez anos começava minha jornada como professor da educação básica na disciplina filosofia, que tinha sido introduzida recentemente na grade curricular das escolas em todo Brasil através da Lei 11.684, de 2 de junho de 2008, que alterou o artigo 36 da LDB 9.394 de 1996, para incluir a Filosofia e a Sociologia nos currículos do Ensino Médio. Minha experiência como professor de filosofia no ensino médio se deu dois anos após a lei entrar em vigor em todo o país. Iniciei dando aula no ensino médio regular no turno diurno. Um ano depois, também comecei a dar aulas à noite, quando a maioria das turmas era da EJA.

¹ Usarei a primeira pessoa do singular para dar maior pessoalidade ao relato.

A escola que iniciei lecionando filosofia na EJA e onde ainda trabalho é a escola Estadual José Miguel Leão, localizada em São Jose da Mata, distrito da cidade de Campina Grande, Paraíba. A localidade onde está situada a escola conta com uma população em torno de 30 mil habitantes. A região possui duas escolas públicas. Uma municipal, que funciona apenas durante o dia, oferece o ensino fundamental nos anos iniciais e finais. A outra escola, onde leciono, é estadual e oferece ensino integral (modelo ECI) durante o dia, e Ensino Médio regular e EJA. A EJA é organizada em ciclos: ciclos III (três) e IV (quatro), contemplando do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, e V (cinco) e VI (seis), contemplando o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, séries que contam Filosofia na grade curricular. A maioria da população local e rural se divide entre essas duas escolas.

A Escola José Miguel Leão possui uma infraestrutura compatível para o seu bom funcionamento, com 12 salas de aulas em boas condições. Em cada uma delas há quadro branco, ventilador e uma TV com acesso à internet. As carteiras e as cadeiras são confortáveis. As janelas são amplas e o ambiente sempre está limpo e agradável para um bom desempenho das aulas. A escola possui cozinha e refeitório onde diariamente são servidas merendas, dois banheiros, uma biblioteca com um acervo de livros didáticos, paradidáticos, de literatura e revistas diversas, uma sala de diretoria e uma secretaria em que os professores podem imprimir material como provas, apostilas e outros. A escola possui ainda uma quadra que no momento está desativada por problemas na sua estrutura e uma grande área descampada ao seu redor.

Ao lecionar filosofia nos turnos diurno e noturno na Escola José Miguel Leão, pude observar como a abordagem do ensino e da aprendizagem se diferencia em cada período. O ensino regular diurno exige do professor um pouco mais de formalidade, uma vez que estamos lidando com um público de adolescentes e jovens que ainda estão começando a pensar acerca do seu projeto de vida. Já no turno da noite, principalmente da EJA, muitos alunos/as tiveram seu projeto de vida pessoal, intelectual e talvez até mesmo profissional interrompidos durante muitos anos por motivos econômicos, sociais e individuais, entre outros, mas que ainda possuem esperança de tornar seus sonhos e objetivos reais e por isso retornam à escola depois de passar alguns anos fora dela.

As aulas da EJA requerem informalidade. Quantas vezes temos que parar o que planejamos para, naquele dia em sala de aula, ouvirmos alguns alunos que desejam desabafar, querem um minuto para contar um pouco como foi sua rotina durante o dia. Embora nem todas os relatos dos alunos possuam relação com os assuntos estudados nenhuma escuta é negada. Estas vivências só são possíveis se o educador estiver aberto para alteridade e o diálogo. A

escuta atenta ao que o educando quer falar nesse momento é tão ou mais importante do que qualquer conteúdo programado.

A disciplina de Filosofia nas escolas estaduais da Paraíba é obrigatória apenas no currículo do Ensino Médio que na EJA corresponde aos ciclos V (cinco) e VI (seis). A idade mínima para ingressar nessa modalidade de ensino é 18 anos completos. Desse modo, nas salas da EJA temos sujeitos mais adultos e com idades diferenciadas que possuem histórias e objetivos de vida diversos. A maioria dos/das alunos/as da EJA que estudam no período da noite já chegam em sala de aula exaustos de um dia de trabalho. Os/as que não possuem emprego formal fazem “bicos” para ajudar suas famílias no complemento da renda e outros cumprem rotina diária em suas casas. Temos uma quantidade bem considerável de alunas que já são mães. No entanto, observo que o cansaço estampado em seus rostos se mistura com a vontade de aprender. Sendo assim, tornar a sala de aula da EJA um pouco mais prazerosa e instigante é desafiador para qualquer professor/a.

Um dado importante sobre a Escola José Miguel Leão é o alto índice de evasão de alunos durante o ano letivo. Apesar da escola manter uma busca ativa constante por diversos meios, poucos alunos retornam para concluir o curso. Para termos uma ideia, nas turmas da EJA dos ciclos V (cinco) A e B são números bem assustadores. No ciclo V (cinco) A no início do ano letivo tínhamos 26 alunos/as matriculados, mas hoje a turma não passa de 10 alunos/as que frequentam a sala de aula. Já no V (cinco) B o problema é bem mais preocupante. No início do ano letivo tínhamos 23 alunos/as matriculados/as, hoje são apenas 8. Sem falar que temos na escola uma quantidade enorme alunos/as faltosos. Alguns passam até semanas inteiras sem ir à escola por motivos diversos. Alguns desses motivos já foram mencionados acima e outros decorrem de problemas relacionados ao ônibus escolar que não passa em certas localidades ou passam muito cedo e não dá tempo dos/as alunos/as embarcarem devido ao horário em que chegam em casa vindos do trabalho. Todos esses fatores mencionados acabam fazendo com que o aprendizado fique comprometido. Todos esses dados apresentados mostram também o quanto é necessário um número cada vez maior de políticas públicas educacionais direcionadas a EJA por se tratar de uma modalidade de ensino cuja procura é cada vez mais maior principalmente de jovens e adultos trabalhadores que precisam continuar e concluir seus estudos. Contudo, são jovens e adultos que encontram uma série de barreiras que precisam ser superadas para que avancem em sua formação e possam, de fato, ter acesso a uma aprendizagem que os conduzam a uma maior participação na vida social.

Após caracterizar o local em que nossa pesquisa foi desenvolvida, exporemos no item seguinte uma das metodologias que usamos para intervenção.

4.2 Percurso metodológico de intervenção através das oficinas filosóficas seguindo os quatro passos didáticos de Silvio Gallo

Como nossa pesquisa tem por objetivo construir uma proposta de ensino e aprendizagem de leitura do texto filosófico que torne os sujeitos emancipados e críticos em relação aos textos e conceitos filosóficos, nossa proposta de intervenção para que isso ocorresse nas aulas de filosofia do ensino médio também está focado nesse propósito através de duas oficinas.

A escolha da oficina filosófica de conceitos, baseada nos quatro passos didáticos de Silvio Gallo, justifica-se por sua proposta de possibilitar aos/as alunos/as a experiência de pensar sobre si mesmos e os saberes de forma criativa, reflexiva e ativa. Isso pode ocorrer através da leitura de um texto filosófico, uma música, uma charge ou qualquer outro tema de interesse dos alunos, tornando-os sujeitos de sua própria aprendizagem. Nesse sentido, seguindo os quatro passos de Gallo me detive no início da oficina em sensibilizar os/as alunos/as para o tema/problema da mesma, sendo assim, o objetivo era chamar atenção deles/delas, provocando-os para que se sintam não apenas afetados pelo tema, mas, também, que se sintam parte do problema em discussão. Desse modo, selecionei para esse momento textos de diversos gêneros e com diferentes linguagens, como o gênero música, o podcast e artigo de revistas digitais a fim de proporcionar reflexões acerca das mensagens que veiculam e provocar mudanças na maneira de pensar dos sujeitos. Importante destacar que os textos usados nas oficinas, além de dialogar muito bem com o que estamos discutindo, estimulam o senso crítico e reflexivo. Conforme Gallo (2012, p. 96), é, “em suma, algo que chame a atenção dos estudantes, sobretudo por falar sua própria linguagem, e que desperte seu interesse por um determinado problema”. A partir desses vários recursos textuais pudemos desenvolver atividades em forma de debate em que os/as alunos/as pudessem expor suas compreensões em torno do tema e do seu contexto cultural, empregando um olhar mais subjetivo sobre o mesmo.

Já na etapa de problematização iniciei colocando e levantando questões pra turma com base nas ideias presentes nos textos lidos anteriormente. O objetivo era que, a partir das questões levantadas, os/as alunos/as se sentissem desafiados pelos problemas apresentados e motivados a encontrar soluções, além de trazerem outras questões para discussão. Para Gallo (2012), nesta etapa o interessante é que o tema possa ser problematizado em vários aspectos. Desse modo, após os/as alunos/as serem provocados/as pelo problema tentando compreendê-lo, promovi um momento para que eles/elas pudessem expor suas compreensões. Essa atividade foi uma forma deles/delas exporem e confrontarem o seu pensamento com dos/das colegas,

dando estímulo a outras/novas interrogações. Segundo Gallo (2012, p. 97), “nesta etapa, estimulamos o sentido crítico e problematizador da filosofia, exercitamos o seu caráter de pergunta, de questionamento, de interrogação”. Foi isso que realizamos com os/as alunos/as.

Vemos que nas duas primeiras etapas temos um sujeito ativo e protagonista de sua aprendizagem, e na terceira etapa de investigação não é diferente. Procuramos, sobretudo, fazer com que os/as alunos/as tivessem acesso aos conceitos filosóficos de uma forma que pudessem vê-los como parte do problema investigado. Dessa forma, trabalhamos em sala de aula com textos filosóficos, buscando mostrar como os conceitos filosóficos podem ser um aporte importante e necessário para a reflexão filosófica sobre problemas atuais.

Na etapa de investigação optamos por lê trechos das obras dos filósofos devido ao pouco tempo que tínhamos. Esses excertos foram escolhidos de acordo com o tema/problema de cada oficina. No caso da primeira, como nossa proposta foi dialogar sobre o amor descartável nos dias atuais, trabalhamos com trechos do livro *Amor Líquido*, do sociólogo e filósofo polonês Zygmunt Bauman. Na segunda, o tema/problema presente foi o poder das redes sociais em influenciar o comportamento e a forma de pensar dos indivíduos, levando-os ao consumismo e necessidades supérfluas. Para discutimos esse tema trouxemos as ideias conceituais da sociólogos alemães Theodor Adorno e Max Horkheimer. Segundo Gallo (2012, p. 97), nessa etapa de investigação revisitamos a história da filosofia. Ela não é tomada como centro do currículo, mas como um recurso necessário para pensar o nosso próprio tempo, nossos próprios problemas. Como atividades dessa etapa propus primeiramente uma leitura coletiva dos excertos dos filósofos para que os/as alunos/as pudessem ter um primeiro contato com as suas ideias e conceitos. Foi um momento, também, de tirar dúvidas em relação ao vocabulário e sentidos de algumas palavras pouco compreensíveis presentes nos textos. Em seguida, propus que os alunos/as fizessem uma segunda leitura. Dessa vez, foram provocados/as a ler os excertos de forma interessada, observando como os filósofos apresentam suas ideias/conceitos e se a partir destes é possível respondermos ao problema que estamos analisando na oficina. Orientei os/as alunos/as que escrevessem suas compreensões a partir dos/as conceitos dos filósofos em seus cadernos ou na própria folha que tinham em mãos com trechos das ideias dos filósofos.

Um terceiro momento das atividades foi dedicado ao debate, no qual os/as alunos/as expuseram seus argumentos a partir da leitura e compreensão dos conceitos filosóficos. Este é o momento, também, de incentivá-los/as a trazer para a roda de debate as ideias presentes nos textos estudados anteriormente, combinando-os e confrontando-os com as ideias dos filósofos. Se já temos em mãos os conceitos filosóficos que serão usados para pensar os problemas, em

sequência, avançamos e adentramos na quarta e última etapa da proposta de Gallo para ensino e aprendizagem de filosofia no Ensino Médio a conceituação. É por meio dela que os/as alunos/as poderão buscar na história da filosofia subsídios teóricos para analisar de forma conceitual seus problemas, dessa vez, criando e recriando-os a partir de suas compressões. Ao se referir a etapa de conceituação, Gallo (2012, p. 98) diz que “aqui, nessa etapa final, trata-se de fazer o movimento filosófico propriamente dito, isto é, a criação do conceito”. Dessa maneira, o grande desafio é trazê-los pra o contexto atual em os sujeitos estão vivenciando o problema, tentando solucioná-los. Essa apropriação é desafiante, seja criando ou recriando os conceitos, mas, ao mesmo tempo, permite que os sujeitos deem conta daquele a partir de uma base argumentativa sólida e não a partir de “achismos”. Desse modo, nas oficinas trabalhamos a relação do/a educando/a com ato de pensar filosófico, enfatizando a autonomia do pensamento crítico e o reconhecimento das potencialidades individuais, que, no campo do pensamento, reconhece que a aprendizagem pode ser de outra maneira, ter outras possibilidades e provocar rupturas.

Durante as oficinas, acolhemos as sensações novas que foram despertadas nos educandos, as emoções que lhes eram até então desconhecidas, oportunizando que pudessem expressar aquilo que lhes tocam, escrever e ler aquilo que os motiva. Cuidamos para que os/as alunos/as se libertem das amarras de uma educação desmotivadora e se concentrem em suas criações pessoais, expandindo assim seus sentidos e significados da realidade. Para que isso ocorresse foi necessário que os educandos se sentissem provocados a pensar. Essa ousadia do pensamento surge a partir da experiência que os sujeitos precisam ter com o ato de perguntar. Sendo assim, demos atenção durante as oficinas à relação do sujeito com o ato de perguntar, ou seja, a atenção ao sentido que as palavras e ato de perguntar imprimiram em cada educando durante a aprendizagem. A atenção dada à “pergunta” reside em sua força de provocar e desestabilizar os sujeitos. Durante as oficinas, observei como o ato de perguntar motiva a experiência com o pensamento.

4.3 Relato de execução das oficinas filosóficas

Um dos nossos objetivos nas oficinas filosóficas era mostrar aos alunos que a aprendizagem não se resume à mera transmissão/assimilação de conteúdos, que não é possível controlá-la totalmente e que o mais importante é que ela pode acontecer a partir das diversas relações que os sujeitos estabelecem consigo mesmos, com os outros e com os saberes., Para Kohan (2020), nenhum saber pode ser ensinado, o que se ensina é a relação ao saber.

Nas oficinas trabalhei a relação do/da educando/a com o ato pensar de modo reflexivo, enfatizando que a aprendizagem pode ocorrer de outra maneira da qual estão habituados, possibilitando experiências mais significativas com o conhecimento filosófico. Para isso, durante as oficinas, acolhi as sensações novas que foram despertadas pelos/pelas alunos/as. Habilidades e competências que lhes eram até então desconhecidas, oportunizando que expressassem aquilo que lhes chamou mais atenção através da leitura e escrita de textos filosóficos. Desse modo, cuidei para que eles/elas se libertassem das amarras de uma educação desmotivadora e dessem atenção as suas criações pessoais, para que pudessem expandir o campo dos sentidos e significações através do próprio pensamento, como é possível conferir abaixo no relato das etapas desenvolvidas em cada oficina.

No dia 17 de novembro de 2023 foram colhidas as assinaturas do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido – TCLE, documento concebido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP, sob responsabilidade do HUAC/UFCG, em que foi aplicado o primeiro questionário com os aluno/as das turmas dos ciclos V (cinco) A e B da EJA. Antes da coleta de assinaturas, todos os pontos do TCLE foram esclarecidos e retiradas todas as dúvidas em relação à pesquisa descrita. Depois, foram passadas as orientações para que os/as alunos/as pudessem assinar e colocar dados pessoais como seu nome, data de nascimento e assinatura. No total tivemos um número de 12 alunos/as frequentes dos ciclos V (cinco) A e B em que realizamos a assinatura do TCLE e aplicação do primeiro questionário de perguntas. Ficou acordado que as oficinas seriam realizadas nos dias 21 e 28 de novembro, terças-feiras reservadas para as aulas de filosofia. Nestes dias aplicamos o questionário com três questões referentes a primeira entrevista com perguntas referentes à leitura do texto filosófico em sala de aula. Os modelos dos dois questionários que foram aplicados aos/as os/as alunos/as da EJA estão em anexo. Antes dos alunos/as responderem foi feita uma leitura das perguntas para esclarecimentos das questões e evitar possíveis dúvidas. Foi lembrado que esse primeiro questionário de perguntas é parte do projeto “Pensando a Construção do Sujeito-Leitor Emancipatória e Crítica” que estamos desenvolvendo na Escola José Miguel Leão com as turmas dos ciclos V (cinco), juntamente com as oficinas e, posteriormente, com a aplicação de um segundo questionário.

Este primeiro questionário contém três questões: duas abertas e uma de múltipla escolha, com três opções e a possibilidade de justificativa. Este e o segundo questionário estão nas páginas em anexos.

Uma dificuldade observada durante as respostas das perguntas do questionário pelos alunos/as foi fazer com escrevessem mais em suas respostas mais do que meramente o “sim” e

“não”. Porém, poucos conseguiram se expressar além desses advérbios, mas isso não compromete a análise dos questionários e a compreensão da resposta para fins da pesquisa.

Após a assinatura do TCLE e respondidas as perguntas do primeiro questionário, os documentos foram recolhidos observando se havia algum documento sem assinatura ou perguntas não respondidas. Toda a análise dos questionários a partir dos resultados obtidos com os/as alunos/as da EJA estão logo abaixo.

4.3.1 Vivência da primeira oficina: sequência didática/metodológica

Tema: Os amores líquidos na sociedade moderna

Problema: Na sociedade contemporânea, os relacionamentos e os laços afetivos parecem feitos para não durarem muito tempo, sejam eles amorosos, amigáveis e outros, dessa forma, os vínculos afetivos que pareciam sólidos entre os indivíduos parecem ter ficado no passado, hoje, eles se tornaram frágeis, superficiais, momentâneos e podem se desfazer a qualquer instante sejam aqueles/aquelas formados no mundo real e virtual.

Objetivo: Compreender as novas relações afetivas presentes na sociedade moderna, marcadas pelas relações descartáveis e pela liquidez do amor.

Material usado durante a oficina:

Canetas e lápis de pinturas diversos e de várias cores, cartolinas coloridas, papel ofício, tesoura, borracha, régua, apontador, TV, celular, impressora, revistas e outros textos impressos.

Textos e recursos audiovisuais usados durante a oficina:

Texto 1: Letra/música de Marisa Monte “Ainda bem”. Letra em anexo na página 184;

Texto 2: Trecho da entrevista da artista Karol com K em Vênus Podcast:

Link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=zDVjB-VNkV0&t=3s>;

Texto 3: Trechos do livro de Zigmunt Bauman Amor Líquido. Em anexo na página 183.

Desta primeira oficina participaram 12 alunos/as do ciclo V, sendo 4 alunos/as da turma A e 8 da turma B. Foi possível reunir todos/todas em uma sala de aula e iniciamos as atividades no horário previsto, às 19h15, e terminamos às 20h30. Neste caso, usamos duas aulas seguidas para a realização da oficina. Na ocasião, o espaço de sala de aula já tinha sido preparado e organizado para que pudesse comportar de forma confortável os/as alunos/as, como a verificação de números de carteiras suficientes e espaços limpos, o perfeito funcionamento da internet, pen-drives, celular, e ainda foram testados controle, som e imagem da TV, equipamentos que foram usados na oficina.

Após a organização da sala de aula, os/as alunos/as foram recebidos e cada um se direcionou para suas carteiras. Iniciamos informando-lhes que íamos ter duas aulas seguidas, pois durante este tempo realizaríamos a primeira oficina filosófica e que a participação e atenção de todos seria primordial para que pudéssemos vivenciar as atividades que seriam desenvolvidas durante aquele momento.

A oficina foi iniciada com a etapa de sensibilização. Comuniquei as/aos alunos/as que começaríamos ouvindo a música de Marisa Monte “Ainda bem”, que seria exibida na TV, e que poderiam acompanhá-la através da letra impressa em ofício que foi distribuída. Após todos/todas estarem com a letra da música em mãos, pedi mais uma vez que prestassem atenção no que diz a canção, para que pudessem sentir toda a melodia presente nela, e, principalmente, que tivessem uma atenção especial na letra da canção que tinham recebido, observando e acompanhando a história que ela traz. Em seguida, com a música já pausada na TV, passo a tocá-la.

Percebi que durante a execução da música alguns/algumas alunos/as já a conheciam, deixando-se embalar pela canção ao mesmo tempo que cantava e olhava para a letra sendo executada na TV. Outros acompanhavam através da letra da música impressa ao mesmo tempo que se sentiam nostálgicos com a letra da música.

Ao termino da música, perguntei aos/as aluno/as se eles já tinham escutado? Se gostaram da canção? Se houve alguma ideia ou estrofe que lhes chamou mais atenção? Essas perguntas foi uma maneira de verificar as primeiras impressões deles/delas em relação à música, para que em seguida iniciássemos um bate-papo, destacando questionamentos sugeridos e outros que tenham chamado atenção. Neste momento alguns responderem que já conhecia a música, outros afirmarem que consideram a música linda e romântica e alguns acharam a música triste, pois fala de alguém que já viveu várias decepções amorosas. Ainda teve aluno/a que indagou que a música traz uma lembrança boa de quando ainda acreditava e sofria de amor, sentimento que há tempos deixou de acreditar. Após essa breve discussão, em que puderam expressar suas primeiras impressões acerca da música de Maria Monte, pedi aos/as alunos/as que prestassem atenção na exibição de um vídeo da artista Karol com K. Expliquei que o trecho escolhido para apresentação foi retirado de uma entrevista dada por ela a um Podcast chamado de Vênus Podcast, apresentado por duas mulheres que convidam artistas para contar sobre projetos de vida e profissionais. No caso do treco com a Karol com K, o tema da conversa foi sobre relações amorosa.

O trecho escolhido da entrevista da cantora que exibido durou em torno de 5 minutos. Após a exibição, percebi que os/as alunos/as ficaram eufóricos para comentar sobre o vídeo.

Pedi então que aguardassem um pouco mais, pois todos teriam oportunidade de expor seu pensamento, mas, antes desse momento, gostaria que refletissem acerca do seguinte questionamento: “Como as relações amorosas/afetivas são retratados na música “Ainda bem” e na fala da artista Karol com K?” Após a pergunta, comuniquei aos/as alunos/as que tinham um tempo de cinco minutos para que pudessem escrever em seus cadernos suas reflexões acerca do questionamento que coloquei e do que eles/elas gostariam de expor.

Após o momento de escrita, foi aberto um diálogo para que os/as alunos/as pudessem expor suas compreensões. Parte deles/delas não concordou com as ideias trazidas pela artista Karol com K no podcast, definindo-a como: “mal-amada”, “que a fala dela não condiz com a postura que teve quando participou do BBB”, e ainda, a xingaram de “puta”. Houve quem dissesse que sua forma de amar é “mundana” e não condiz com os preceitos bíblicos, outros/outras, ainda, afirmaram que “tudo que a cantora disse é o que acontece hoje, as pessoas trocam de amor como trocam de roupa”. Concordando com as ideias da artista, alguns/algumas alunos/as assumiram que “é bom viver várias experiências até ter certeza do que realmente quer”. Houve quem afirmou “acreditar no amor romântico presente na música, mas não acredita no amor que fala a moça do vídeo”. Nas respostas é perceptível a variedade de leituras feitas pelos/pelas alunos/as acerca dos textos, seja concordando ou não com as ideias, ou confrontando-as, mostrando que há duas posições distintas de viver uma experiência amorosa. Verificou-se, também, nas falas dos/das alunos/as que há um claro posicionamento moral e religioso embutido nas respostas e também um forte preconceito em relação ao gênero feminino. Isso ficou claro quando um aluno defendeu o tipo de amor que sua religião prega, afirmando que entre o casal não pode haver adultério, traições, citando que “o amor não se alegra com a injustiça, mas se alegra com a verdade”, fazendo alusão a uma passagem do texto bíblico.

Outro fato interessante que percebi é que a maioria dos/das alunos/as teve uma reação preconceituosa em relação à fala da artista Karol com K, porque depreciaram seu discurso, deslegitimando sua fala ao afirmar que seu posicionamento não condiz com o que pensa a maioria dos homens e mulheres, desmerecendo sua posição tanto de mulher que parece estar construindo uma identidade própria como a de cantora, chamando-a de feminista e sem vergonha. Por outro lado, houve o enaltecimento do amor ideal e aparentemente romântico presente na música de Marisa Monte. As alunas demonstraram mais empatia com a visão da artista Karol. Algumas delas atribuíram aos meninos um comportamento discriminatório em relação à fala da artista, dizendo que eles não haviam compreendido o que de fato a cantora quis passar em sua mensagem.

Continuando a oficina e em meio às reflexões dos/das alunos/as acerca dos textos vistos anteriormente, foi iniciada a etapa de problematização com o seguinte questionamento para a turma: “será que ainda há espaço nos dias atuais para o amor romântico, ou seja, para relacionamentos duradouros e sólidos ou apenas experiências amorosas passageiras em que o outro é usado e depois descartado?” Recordei aos/as alunos/as que essa segunda posição é defendida pela cantora Karol com K, e que, além desse problema, outros poderão ser mencionados por eles/elas.

Em seguida, foi aberta uma roda de discussão em que os/as alunos/as trouxeram seu posicionamento, afirmando seu ponto de vista acerca do problema. Um aluno afirmou: “acredito que as pessoas não querem hoje compromisso sério, mas apenas vivenciar momentos amorosos intensos e rápidos”. Outro comentou: “essa atitude tem consequências negativas, pois o sujeito vai viver sempre em busca de um prazer novo, nunca estando satisfeito”.

As posições defendidas por esses/essas alunos/as foi um incentivo para que outros/as expusessem seus pensamentos, concordando ou não com as ideias daqueles/as. Trago como exemplo a fala de uma aluna, a que a chamo de Sabiá. Em sua fala, ela deixa claro que durante um tempo já vivenciou o amor do tipo “descartável” acerca do qual fala a artista Karol com K, mas que neste momento, diz ela, “está numa fase de querer uma relação mais sólida e amorosa”. Ainda segundo esta aluna do ciclo V-A, “está tudo bem, pois o sujeito pode estar numa fase mais romântica em um determinado momento, e noutro, querendo pegar geral”. Já Canário, da mesma turma de Sabiá, complementa a fala da colega afirmando “que isso de ficar com uma e com outra não é correto, pois sempre teve relacionamentos duradouros e mesmo quando estava solteiro não ficava com mulheres que não quisessem viver um relacionamento de verdade”.

Ainda sobre a problemática colocada no início da oficina, a aluna Bem-te-vi, do ciclo V-A, disse que: “só sendo doido mesmo pra acreditar no amor hoje em dia” porque “os homens não querem mais compromisso sério com ninguém ou querem apenas curtir o momento como fala a Carol com K”. Ela finalizou dizendo que “é por isso que prefere ficar sozinha”. Todo esse movimento do pensamento através dos questionamentos e reflexões ocorridos durante a oficina demonstraram que os/as alunos/as realmente foram provocados pelo problema e que a partir dele quiseram, cada um a seu modo, vivenciá-lo, procurando dar-lhe uma resposta.

Após ouvirmos parte dos/as alunos/as, pedi que fizessem silêncio para ouvir a seguinte indagação: “será que na história da filosofia houve algum filósofo que já tenha passado e enfrentado problemas parecidos com os que estamos discutindo nesse momento? Se sim, quais ideias ou conceitos deles podemos trazer para o tempo atual, para que possam nos ajudar em nossa reflexão”. Continuando a oficina com a etapa de investigação, comuniquei a turma que

existem vários filósofos que trataram da temática e um em especial chamado Zygmunt Bauman tratou do tema de forma bastante crítica, relacionando-o a aspectos culturais da sociedade moderna. Em seguida, falei para a turma que a escolha do filósofo se deu pelo fato dele trazer ideias que contribuem muito para o tema que estamos examinando acerca das relações afetivas modernas. Diante disso, falei brevemente sobre a vida do filósofo e principalmente do seu livro *Amor Líquido*, enfatizando que os trechos a serem lidos foram retirados dessa obra.

Depois de apresentar para a turma um pouco da biografia do filósofo, distribuí com os/as alunos/as trechos impressos em papel ofício retirados do livro *Amor Líquido*, convidando a turma para uma leitura coletiva e pedindo que prestasse atenção em como o autor constrói seus conceitos filosóficos em torno da ideia das relações amorosas. É importante salientar que os trechos escolhidos da obra do filósofo dialogam com a problemática da oficina. Devido ao tempo curto restante para realização da aula, não demos conta de ler todos. Foram selecionados alguns trechos para que pudéssemos dar conta de compreender como o pensador constrói o conceito de amor líquido. No decorrer desta primeira leitura, ficou perceptível que os/as alunos/as estavam compreendendo bem o encadeamento das ideias do texto de Bauman. Isso ficou claro quando alguns/algumas alunos/alunas comentaram: “professor, penso igual a esse filósofo pois não acredito mais em amor que dure muito tempo, penso que o amor são momentos, experiências momentâneas que a gente vive”; outro/a aluno/a não apenas fez um comentário, mas mostrou o trecho que tinha grifado do texto de Bauman, fazendo a leitura da parte grifada e depois afirmando que “são poucas as pessoas hoje que querem viver um relacionamento duradouro a maioria só quer ficar e depois descartar o outro como diz o filósofo”. Após esses comentários, a leitura foi retomada. Ainda paramos duas vezes para tirarmos dúvidas dos/das alunos/as em relação ao vocabulário/sentido de algumas palavras.

Após essa primeira leitura coletiva, propus as/aos alunos/as que fizessem uma leitura individual, desta vez, grifando o texto, escrevendo no caderno ou na própria folha suas dúvidas e questionamentos, interposição que forem surgindo no decorrer da leitura, porque logo em seguida abriríamos espaço de discussão para que pudessem expor suas compreensões. Após essas orientações houve um momento de silêncio que acompanhou toda leitura dos/das alunos/as. Neste momento, verifiquei que a maioria deles grifava o texto, rabiscando em seus cadernos ou na própria folha de leitura, mostrando que teriam muito o que comentar sobre o texto lido. Após essa segunda leitura, abrimos espaço para refletirmos sobre as ideias de Bauman acerca da noção de *Amor Líquido*. Antes mesmo de perguntar se tinha algum/alguma aluno/a que desejava falar, três se manifestaram pedindo a fala. Sendo assim, além desses, a maioria dos oficinairos expuseram seus pensamentos de forma breve. A partir dos argumentos

trazidos por eles/elas, ficou claro que a maioria conseguiu entender a partir dos conceitos de Bauman uma compreensão para a problemática das relações amorosas curtas e descartáveis que víamos discutindo. Nos argumentos apresentados, ficou perceptível que os/as participantes conseguiram conectar as ideias do filósofo com suas próprias experiências e com o que havia sido previamente discutido. Importante destacar que alguns/algumas alunos/as em suas falas fizeram alusão às ideias do autor para sustentar a posição defendida. Isso demonstrou o quanto eles/elas se desafiaram a compreender os conceitos do pensador, conseguindo recriá-los a partir de sua compreensão.

Durante todo esse momento de discussão em que os/as aluno/as expunham suas reflexões, permaneci atento às falas. Em alguns momentos propícios também expus as minhas interrogações sempre que sentia que havia necessidade de intervir nas discussões, trazendo minhas contribuições para a debate. Concluído esse momento, convidei os alunos a pôr em prática essa discussão acerca dos conceitos de Bauman em torno da problemática das relações amorosas descartáveis ou amores líquidos.

Expliquei aos/as alunos/as que iriam criar ou recriar os conceitos filosóficos que acabamos de discutir através da produção de cartazes com desenhos, pinturas, colagens, frases ou outra criação que desperte sua curiosidade e interesse e que queiram colocar em prática. No entanto, o mais importante é que nos cartazes estivessem representadas as ideias e conceitos filosóficos trabalhados durante a oficina. Recordo-os que boa parte dessa atividade que iriam realizar já está sendo desenvolvida desde o início da oficina, uma vez que, considerando as atividades anteriores de leitura, escrita e discussão dos textos filosóficos de Bauman, eles/elas já possuíam material suficiente para suas criações e recriações conceituais.

Para que a proposta de atividade ficasse mais compreensível para os/as alunos/as, mostrei um cartaz produzido por mim, servindo apenas como exemplificação e não um modelo a ser seguido em suas produções. Outra orientação dada é que poderiam escolher imagens/figuras na internet com auxílio dos seus celulares. Esclareci que me enviassem essas imagens/figuras pelo WhatsApp, para que eu pudesse imprimir-las na escola. No decorrer das minhas orientações, enfatizei mais uma vez a questão de que não teríamos muito tempo disponível para produção desses cartazes. Contudo, deixei claro que o mais importante era o exercício da aplicação dos conceitos filosóficos ao problema discutido. Depois dessas orientações, disponibilizei cola, lápis de pintura, folhas de papel ofício, canetas, lápis grafite, borracha, cartolina e outros materiais para que usassem na produção dos cartazes. Ao iniciarem a produção dos cartazes, percebi que a grande maioria dos/das alunos/as optou por criações e

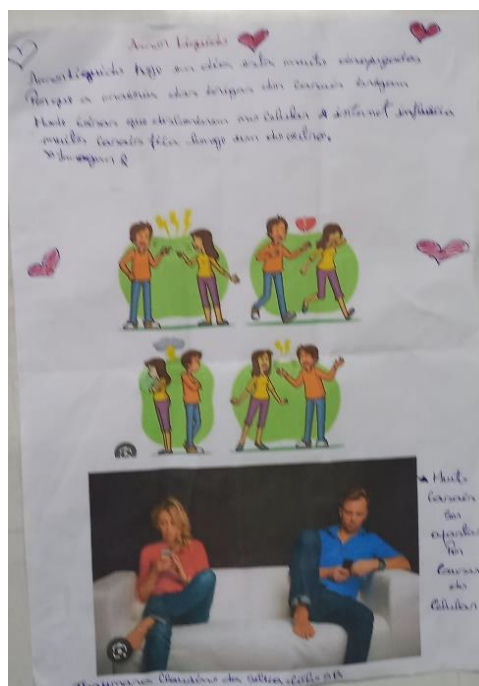
recriações dos conceitos filosóficos através da colagem de imagens. A outra parte se propôs a representar suas compreensões dos conceitos através de desenho e pintura.

Foi perceptível que essa atividade movimentou toda a turma. Os/As aluno/as colocaram a mão na massa literalmente, seja escolhendo as imagens em seus celulares para serem impressas e coladas posteriormente, seja desenhando e pintando. Aqueles/aquelas que optaram em procurar imagens na internet tiveram um trabalho bem maior e gastaram um tempo maior para encontrarem a imagem correspondente à reflexão que queriam passar sobre os conceitos filosóficos. Com as figuras/imagens impressas em mãos, os/as alunos/as fizeram o recorte e colagem, deixando a escrita por último. Nessa atividade de conceituação filosófica através da produção de cartazes, foi perceptível o protagonismo dos/das alunos/as, desde o esforço para aplicar as ideias dos excertos de Bauman que correspondesse ao problema das relações afetivas líquidas até a apresentação do produto final.

Após os/as alunos/as terminarem os cartazes, tivemos um momento para que pudessem expor e falar sobre o processo de produção para a turma e principalmente sobre como se deu a resposta ao problema através do processo de criação e recriação conceitual ali representado. Logo, aqueles/aquelas que se dispuseram a contar um pouco como foi o processo de criação dos cartazes se direcionaram à frente da sala contando um pouco como se deu todo o processo de execução. Trouxeram detalhes específicos de sua criação, a escolha das imagens ou produção do desenho que representasse os conceitos filosóficos discutidos. Em seguida, o cartaz era colado no quadro-branco. Alguns/algumas alunos/as comentaram sobre como se deu o processo de criação dos cartazes enquanto outros, envergonhados, não quiseram falar e apenas leram a mensagem colocada nos cartazes. E outros apenas exibiram e coloram o cartaz produzido.

Os cartazes ficaram à mostra para toda a turma tomasse conhecimento das produções. Nesse momento de socialização, observei também que os/as alunos/as ficaram mais à vontade para comentar os cartazes uns dos outros, perguntar e tirarem dúvidas acerca da confecção dos cartazes expostos, dizendo do que tinham gostado ou não, e apontar as dificuldades na realização da atividade. Esse momento final da oficina através da exposição dos cartazes foi importante também para que pudessem observar que a recriação conceitual ali presente é muito particular e depende da relação que cada sujeito mantém com os conceitos filosóficos, desmitificando, desse modo, a ideia de que o contato com a filosofia é algo que está além de sua compreensão enquanto aluno/a de Ensino Médio. Nas imagens abaixo vemos os cartazes produzidos pelos/pelas alunos/as durante a oficina filosófica:

Imagem 1: As relações afetivas modernas



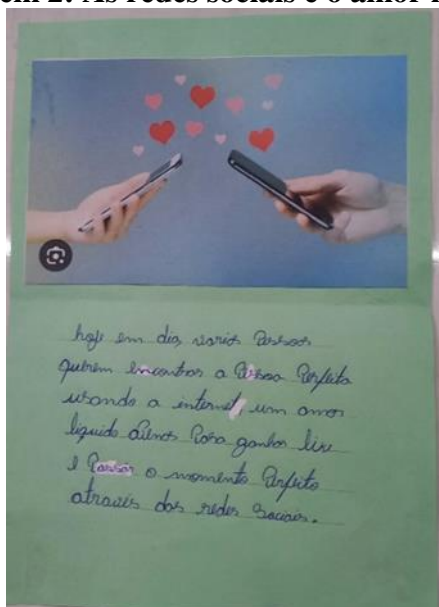
Fonte: Elaboração própria (2023).

Nesse primeiro cartaz percebe-se que o/a aluno/a utiliza linguagem escrita e colagem de figuras pra expressar seu pensamento acerca das ideias de Bauman sobre o amor líquido. É perceptível em sua produção que seu contato com o instrumento conceitual da filosofia durante a leitura do texto filosófico possibilitou que representasse tão bem a partir de sua reflexão a problemática que envolve as relações afetivas líquidas modernas descritas por Bauman, relacionando-as às suas próprias experiências amorosas. De acordo com o comentário do/da aluno/a, “para as relações afetivas não durarem muito tempo hoje se dá pela falta de comunicação entre o casal, pois, mesmo que estejam fisicamente juntos, parecem distantes, pois, cada um está isolado em seu mundo virtual, não dando atenção devida ao parceiro que está ao seu lado, isso demonstra, o quanto as relações hoje são superficiais e rasas de emoções”. Ao escutar esse comentário, outro/outra aluno/a que estava sentado no início da sala de aula retrucou: “não acho que a culpa dos relacionamentos hoje não darem certo e não durarem seja só culpa do uso do celular e internet como tá no cartaz, mas para mim ninguém quer nada sério mesmo hoje independente da internet”. Outro/a aluno/a disse: “mas é exatamente isso que o filósofo quis passar em suas ideias quando disse que na sociedade atual as pessoas não quer nada sério com ninguém apenas viver várias experiências”. Após esses comentários, ficou perceptível que o tema do amor líquido representado pelo/pela aluno/a no cartaz fez surgir vários questionamentos favoráveis e contra, mostrando que quando o conteúdo filosófico é trabalhado em sala de aula a partir de uma leitura emancipatória e crítica, levando os/as

estudantes a uma posição mais ativa do processo de aprender, ele se torna um convite à reflexão e ao aprendizado. Para a compreensão que está posta no cartaz houve um esforço intelectual por parte do/a aluno/a que, a partir de sua confiança na razão, relacionou as leituras realizadas durante a oficina filosófica para construir e apresentar suas ideias através de textos e numa demonstração clara que toda vez que o sujeito se permite experimentar e enveredar por caminhos que levam para outros e novos saberes ele desenvolve cada vez mais a sua capacidade intelectual. Isto é emancipar-se, quando o/a aluno se reconhece como um ser inteligente, capaz de aprender e contribuir como qualquer outro. Como vimos com Jacques Rancière, uma educação emancipadora ocorre quando no processo de aprendizagem o/a aluno/a deixa a condição de mero receptor de conteúdos para mostrar que realmente pode ser sujeito de seu próprio conhecimento. Nesse sentido, o/a estudante assume a postura de ignorante dos saberes para, a partir daí, assumir o protagonismo sobre aquilo que deseja compreender.

Durante a oficina filosófica, verificamos que a atitude dos/das alunos realizando as atividades mostrou que esse sentimento de ignorância foi estimulador para que exercem sua capacidade crítica e criativa nos momentos direcionados à leitura do texto filosófico e das que exigia a recriação conceitual das ideias dos filósofos.

Imagem 2: As redes sociais e o amor líquido



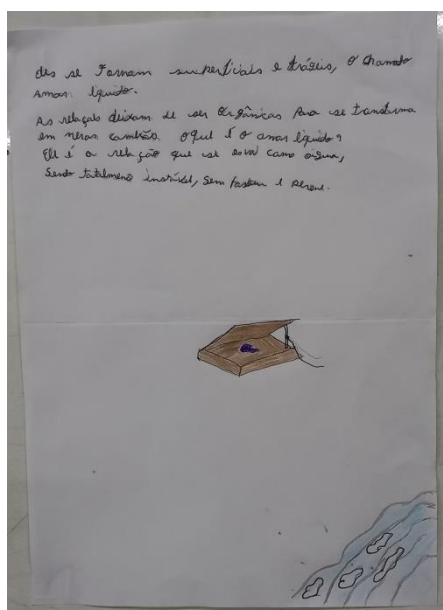
Fonte: Elaboração própria (2023).

Nesse segundo cartaz, o/a aluno/a relata que ao recriar os conceitos filosóficos de Bauman sobre o amor líquido “traz um posicionamento crítico sobre o mesmo, afirmando que um dos motivos para as relações amorosas não durarem muito tempo se dá pelo fato de que as

peessoas buscam através dos perfis das redes sociais e aplicativos de paquera pessoas que sejam perfeitas, o fato de não encontrarem, acabam vivendo relações afetivas rasas e supérfluas”. Percebe-se a partir do comentário que, como se trata de experiências trazidas por um público adulto, as falas são cheias de detalhes, nuances, algumas mágoas, posições ideológicas e de um contexto de vida diferentemente dos estudantes adolescentes do Ensino Médio em que suas experiências de vida estão mais relacionadas ao seu contexto familiar e escolar e ainda estão construindo seus sonhos.

Para demonstrar as relações imprevisíveis formadas através das redes sociais em que se criam conexões rápidas e não vínculo sólidos, o/a aluno/a é criativo, trazendo a imagem de duas pessoas supostamente interagindo através da internet a fim de encontrar um parceiro para viverem mais uma experiência amorosa. Ao observamos o cartaz, vemos que em seus escritos há uma referência direta aos conceitos de Bauman a respeito do amor em tempos de liquidez, demonstrando como eles foram úteis para que pudessem refletir sobre problemas/temas que estão diretamente relacionados a sua existência. Essa atitude do estudante demonstra, como Rancière nos ensina, que a tradução e a contratradução de conceitos, através da palavra dita ou escrita, são processos nos quais o sujeito reconhece suas potencialidades ao dar sentido ao mundo. Em Foucault, o sujeito, ao pensar sobre sua existência e manifestar sua compreensão, está numa atividade de atenção a si, cuidando de si.

Imagem 3: Relações afetivas e a lógica da produtividade

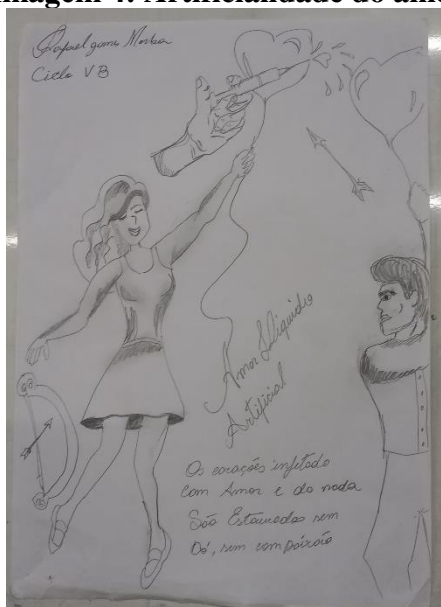


Fonte: Elaboração própria (2023).

De acordo com o/a aluno/a, ideia representada no cartaz, através do seu desenho artístico, foi que o amor em tempo de liquidez pode ser visto como uma armadilha à espera de sua próxima vítima: “as relações afetivas seguem a lógica da produtividade, centrado apenas no “eu” e dos usufrutos e vantagens que o indivíduo pode tirar do outro”. Disse ainda que “em sua produção usou de toda criatividade ao relacionar os conceitos de Bauman de amor líquido com a ideia do amor como uma armadilha produzida pelo próprio sujeito para conseguir ter relações momentâneas com alguém que tenha interesse”.

Importante destacar que ao trazer a ideia de “amor como armadilha”, como o próprio aluno/a chama, ele/ela põe em prática o seu senso crítico através dos vários questionamentos que coloca acerca do tema/problema. Nesse movimentar dos conceitos filosóficos, eles/elas trazem elementos dos conceitos do filósofo Bauman de amor líquido para justificar e recriar os próprios. De acordo com Gallo, nessa busca de recriação dos conceitos filosóficos, os sujeitos partem da experiência sensível do problema para chegar ao trabalho racional, o que é essencial quando se deseja explorar o poder que cada sujeito possui. De acordo com Rancière, é a capacidade da vontade que caracteriza a volta sobre si do ser racional que se conhece capaz de agir. É isso que o torna autônomo durante o processo de aprendizagem.

Imagem 4: Artificialidade do amor

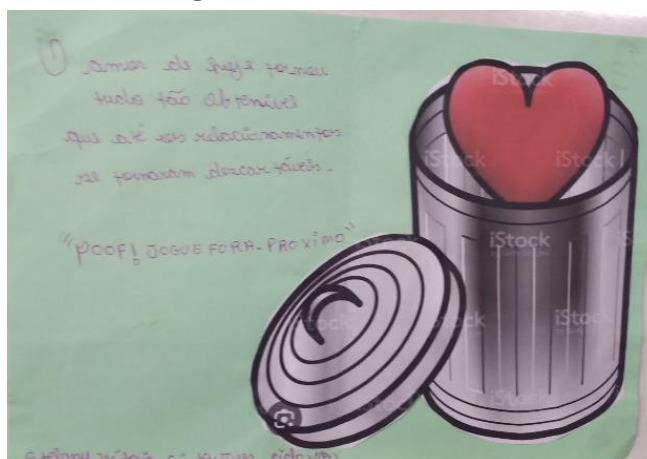


Fonte: Elaboração própria (2023).

Para produzir seu cartaz, o/a aluno/a lançou mão do desenho artístico, usando o grafite para expressar seu pensamento sobre o tema/problema das relações líquidas modernas. É possível verificar em sua produção um cuidado minucioso com os traços artísticos a fim de

melhor transcrever suas ideias. Afirmou o/a aluno/a: “a artificialidade do amor pode ser vista através das diversas tentativas dos sujeitos quando procuram alguém pra se relacionar, introjetando os corações de inverdades que são contadas afim de seduzir aquele/a que deseja se relacionar”. Ainda de acordo com o/a aluno/a, ele/ela quis expressar em seu desenho que “todos os dias nos deparamos com alguém querendo introjetar o coração do outro com suposta promessa de amor duradouro, mas na verdade são falsas essas tentativas, eu mesmo já passei por essa experiência”. Complementou seu pensamento afirmando que “essas pessoas acabam saindo das relações sem nenhuma compaixão ou ressentimento, configurando dessa forma as relações liquidadas modernas”.

Imagem 5: Amor descartável



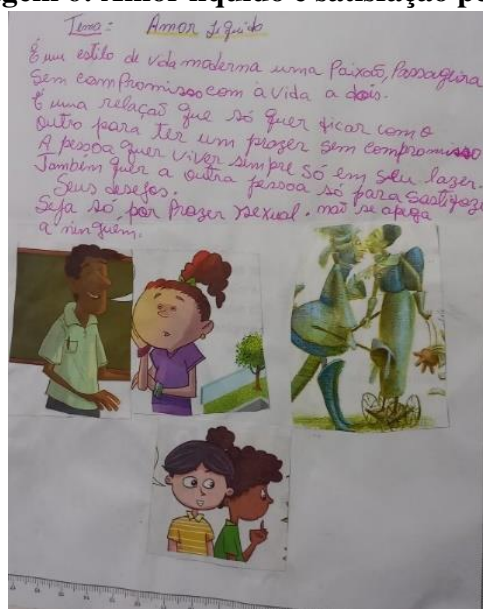
Fonte: Elaboração própria (2023).

O/A aluno/a juntou de uma forma sagaz toda a sua capacidade criativa e crítica na produção do seu cartaz, afirmando que “as relações afetivas hoje são marcadas pela lógica da objetividade do outro com quem se relaciona, passando a ideia de que assim como os objetos são descartáveis após seu uso, ficando sem serventia, assim, também, acontece nas relações amorosas, em que, após usar e abusar dos sentimentos do outro o joga fora”. Percebe-se que ao unir numa mesma figura o coração sendo jogado numa lata de lixo, representando a descartabilidade dos afetos, o/a aluno/a consegue fazer o movimento da reflexão filosófica, pensando os conceitos filosóficos de Bauman a partir de uma abordagem significativa para ele/ela.

A partir desse processo crítico e criativo dos conceitos filosóficos, o/a aluno/a não apenas reelabora/produz um objeto concreto através de seus escritos e imagens, ele/ela acaba constituindo a si mesmo, sua subjetividade. Sendo assim, faz parte desse processo de constituição a modificação do próprio sujeito, tornando-se dono de si e capaz de moderar seus

afetos e gostos. Isso ocorreu porque priorizamos durante a oficina a autonomia do/da estudante no decorrer das atividades realizadas de leitura do texto filosófico, base de uma educação emancipatória e crítica. Em outras atividades que exigiam o uso do pensamento reflexivo, concordando com o que defende Foucault sobre práticas de liberdade e processos de subjetivação, foi necessário desconstruir a ideia de que ensinar/aprender é apenas reproduzir/assimilar informações de textos didáticos. A oficina demonstrou aos alunos a importância de sua participação ativa na construção do conhecimento. Foram mudanças vividas durante a oficina aparentemente bem recebidas pelos alunos/as. Basta observarmos todo o trabalho com o pensamento que empregaram na confecção dos cartazes.

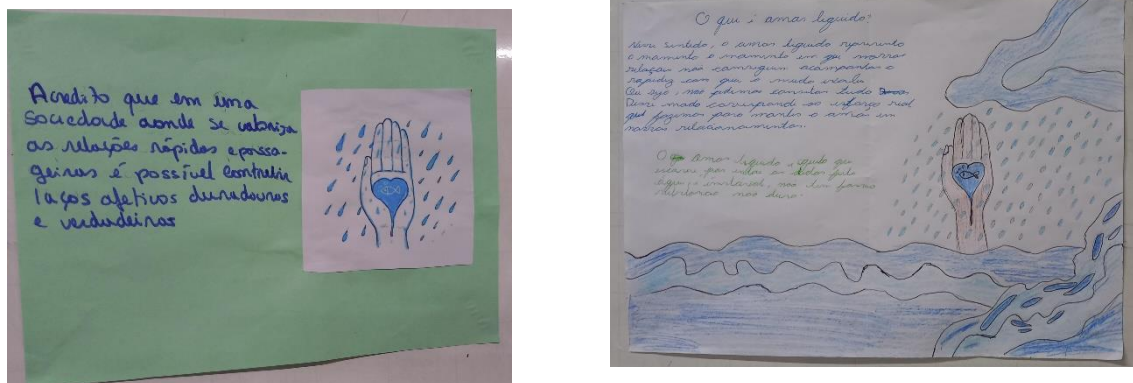
Imagem 6: Amor líquido e satisfação pessoal



Fonte: Elaboração própria (2023).

No cartaz acima é possível perceber que o tema/problema do amor líquido parece ter afetado o/a aluno/a de uma maneira particular. Através de produção é possível perceber que ele/ela o compreende do ponto de vista moral, e sexual. O/A aluno/a utiliza os termos “desejo”, “prazer”, “paixão” e outros para se referir às relações afetivas modernas ao recriar os conceitos que havíamos trabalhado nas atividades de leitura do texto filosófico durante a oficina. Desse modo, diante do texto escrito e das colagens de imagens, afirmou: “compreendo que um dos fatores para as relações amorosas não durarem muito tempo é porque as pessoas estão preocupadas apenas em sua satisfação, visando apenas seus objetivos e realizações pessoais, sem nenhum compromisso com o outro, descartando-o no momento que achar oportuno”.

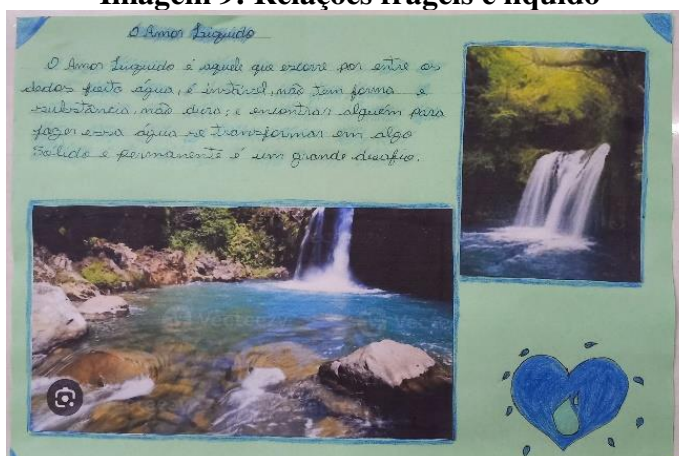
Imagens 7 e 8: Afetividade e fluidez



Fonte: Elaboração própria (2023).

Nos dois cartazes, os/as alunos/as usam figuras/desenhos semelhantes para demonstrarem compreensão acerca da ideia de amor líquido. Para eles/elas, há semelhanças entre o conceito com as águas de chuva quando caem e tentamos segurá-la, mostrando que é algo que nos escapa pelas mãos e dedos, sendo quase impossível detê-los. Da mesma forma é o amor em tempos de liquidez. Os sujeitos estão cada vez mais se permitindo viver novas e várias experiências amorosas, ficando quase impossível permanecerem vinculados numa única relação por muito tempo. Porém, é possível verificar que os/as alunos/as manifestam de diferentes modos seu ponto de reflexão. No primeiro cartaz, o/a aluno/a diz que “fez uma crítica a toda forma de relação amorosa que tem por características a fluidez, mudança e instabilidade, e pela qual não quer viver uma relação amorosa desse jeito”. Já no segundo cartaz, o/a aluno/a disse que quis levar “a ideia de que apesar de nossa cultura moderna valorizar as relações afetivas líquidas é possível escaparmos dessa fórmula/ideia e pensarmos em relações afetivas que sejam duradouras e baseadas em compromissos mútuo e verdadeiro”. Aqui, percebemos que embora ambos os/as alunos/as tivessem tido contato com o mesmo instrumento conceitual do pensador Bauman durante a oficina, cada um trouxe uma reflexão própria para analisar o problema, atribuindo uma forma particular de compreendê-lo a partir da autonomia de pensamento. Esse modo de exercitar a reflexão a partir do próprio pensar nos remete ao exercício do cuidado de si de Foucault em que pensar por conta própria é essencialmente experimentar, viver a técnica, exercício, verificando como ela pode contribuir para a constituição do sujeito ético.

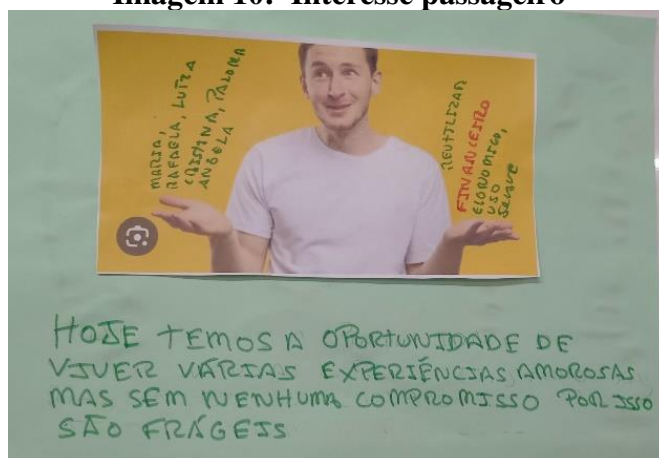
Imagem 9: Relações frágeis e líquido



Fonte: Elaboração própria (2023).

No cartaz percebe-se que o/a aluno/a traz em sua produção uma crítica às formas de relacionamentos modernos marcados pela fragilidade e liquidez. Disse o/a aluno/a: “recorri, na produção do cartaz, a imagens de cachoeiras para mostrar que da mesma maneira que suas águas se desembocam rio adentro escorrendo sem parar, e não possuem um determinado ponto fixo, da mesma forma ocorre nas relações afetivas modernas, cujo descompromisso com o outro, faz com que não se crie laços afetivos fixos durante muito tempo”. A partir do cartaz e de sua reflexão, verifica-se que o/a aluno/a recorre à leitura do conceito de Bauman para analisar o problema discutido na oficina, demonstrando que seu contato direto com o instrumento conceitual possibilitou que assimilasse os saberes, levando-o a uma experiência diferente de lidar com os saberes filosóficos. É uma atitude que demonstra o quanto o respeito à autonomia do/da aluno/a é importante numa educação na perspectiva emancipatória.

Imagem 10: Interesse passageiro

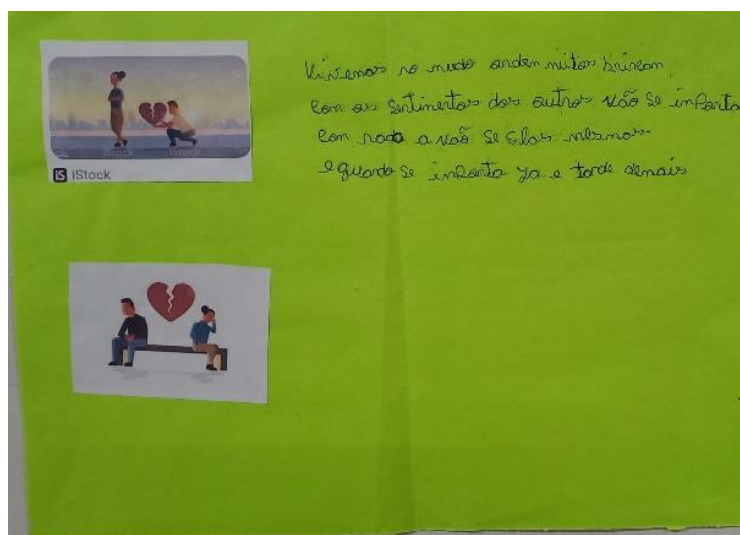


Fonte: Elaboração própria (2023).

No cartaz o/a aluno/a usa fotografia e escrita para criar um clima descontraído e falar do tema/problema das relações amorosas líquidas atuais. Para o/a aluno/a, “dispomos hoje de uma série de opções de pessoas para nos relacionar, porém, são relações escolhidas apenas por interesses passageiros: sexuais, afetivos, econômicos e outros, marcados pelo forte desejo de apenas experimentar o que outro tem para oferecer num determinado instante e depois que usa joga fora, semelhante a uma mercadoria, quando não tem mais serventia descarta-os”.

Percebe-se em sua fala e em sua produção artística que o/a aluno/a reconstrói o conceito de amor líquido de Bauman trazendo-o para seu contexto e, ao mesmo tempo, apresenta elementos novos para construir o seu próprio conceito, mostrando que quando o conteúdo é significativo é possível fazer com que a aprendizagem de filosofia se torne mais aprazível, mesmo que no início pareça ignorar o saber, mas percebendo a filosofia como um exercício de autoconhecimento. Tanto no cartaz quanto na fala acima, percebe-se que o/a aluno/a faz do exercício do filosofar uma prática, semelhante ao exercício do cuidado de si em que o sujeito dá a si mesmo exames de consciência, o que implica na criação e invenção de si mesmo como sujeito, ou seja, o/a aluno/a, ao se deparar com atividades/exercícios filosóficos que exigem dele/dela um olhar mais crítico, novas posturas e atitudes, faz com que reelabore uma nova maneira de pensar e agir.

Imagem 11: Afetividade e individualismo



Fonte: Elaboração própria (2023).

No cartaz, o/a aluno/a une imagens e dizeres sobre o que compreendeu acerca da ideia de amor líquido de Bauman, trazendo uma reflexão sobre os conceitos do pensador, mostrando que, de acordo com sua reflexão, “as relações afetivas hoje são marcadas pelo individualismo,

fruto da cultura moderna capitalista, em que, houve uma quebra dos ritos e símbolos das relações amorosas idealizadoras, está presente na música de Marisa Monte”. Ainda conforme o/a aluno, “é possível verificar que há na sociedade contemporânea um descrédito do primeiro tipo de relação presente na canção, e, conseqüentemente, um crescimento dos afetos rasos e egocêntricos”.

Percebe-se que o/a aluno/a, ao fazer o movimento da reflexão filosófica a partir do seu contato com os conceitos filosóficos, os recria, vivenciando como sendo parte do problema, adquirindo para ele/ela uma significação própria. Sendo assim, o objetivo de fazer com que os/as alunos fossem direto ao texto possibilitou que exercessem autonomia de sua aprendizagem no momento da leitura. Essa experiência despertou nos alunos a confiança em sua capacidade intelectual, ecoando os princípios da educação emancipadora de Jacques Rancière. Para o filósofo, o aprendizado se transforma quando o indivíduo deixa de ser um mero receptor de explicações, submisso à inteligência de outrem, para imergir numa educação baseada na confiança das capacidades intelectuais, em que cada um se utiliza da faculdade da vontade para criar e exercer sua criticidade sobre o que deseja conhecer.

Imagem 12: Exibição dos cartazes



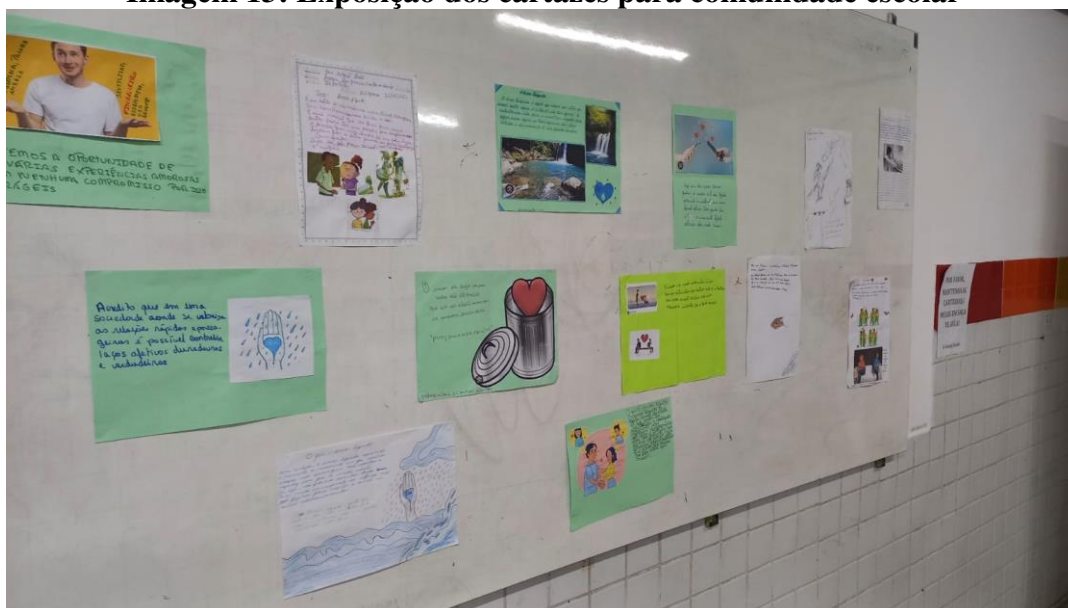
Fonte: Elaboração própria (2023).

Na imagem acima temos a exposição dos cartazes produzidos pelos/pelas alunos/as na oficina filosófica. Nesse momento, eles/elas puderam verificar mais de perto a criação e recriação conceitual a partir da leitura e da experiência que cada um teve de forma individual com os conceitos filosóficos. É perceptível, também, que o momento é bastante expressivo e

importante para esses sujeitos da EJA ao verem que foram capazes de expressar o que pensam acerca das ideias filosóficas. É possível verificar essa manifestação dos seus sentimentos presentes em algumas falas: “apesar de todo esforço ficou muito bom meu cartaz”; “demorei um pouco pra encontrar a imagem que correspondesse as ideias do filosofo mas deu certo”; “gostaria de mais atividades de filosofia igual a essa aonde eu possa expressar o que penso”; “achei essa atividade de filosofia difícil, porque nos fez aplicar os conceitos filosóficos aos problemas que estamos vivendo hoje”; e “a parte que mais gostei foi produzir meu cartaz, procurar a imagem que correspondesse a ideia filosófica”. Todas essas impressões dos/das alunos/as só foram possíveis porque puderam vivenciar durante a oficina a aprendizagem filosófica de forma significativa, relacionando o tema/problema do amor líquido com as suas expectativas e experiências de vida.

Já elencamos algumas dificuldades que a EJA possui, como evasão e direitos sociais e de aprendizagem violados. Neste caso, os que estão diretamente vinculados à alfabetização e letramento, fazendo com que a EJA não seja apenas um problema educacional, mas político e social. Sendo assim, para os jovens e adultos que hoje frequentam a escola é super importante perceberem que foram capazes de superar parte desses problemas no instante que se dispuseram a participar das atividades filosóficas que envolveram a leitura de seus conceitos, seguida pela reflexão, discussões e escritas a partir de suas compreensões até sua produção final através da criação e recriação conceitual, demonstrando, sobretudo, que de forma autônoma conseguiram percorrer o caminho do saber exercendo sua capacidade crítica e criativa.

Imagem 13: Exposição dos cartazes para comunidade escolar



Fonte: Elaboração própria (2023).

Na imagem acima temos a exibição dos trabalhos dos/das alunos/as da EJA dos ciclos V (cinco) A e B que permaneceram expostos em sala de aula para que a comunidade escolar pudesse ter acesso a elas. Foi uma forma de mostrar para os demais estudantes que, apesar das deficiências de aprendizagem que cada um possui, é possível superá-las, a fim de que possam servir como incentivo, mostrando que da mesma maneira que foram capazes de reconstruir os conceitos filosóficos, outros, com muito empenho intelectual, tem a mesma capacidade. Observei que alunos/as de outras séries ao observar os cartazes ficaram surpresos e curiosos, fazendo afirmações como: “ficou muito bom o trabalho de vocês, estão de parabéns”. Outro/outra aluno/a que viu o cartaz reproduzido na Imagem 5 acima fez o seguinte comentário: “em relação ao amor hoje penso igual ao que está escrito no cartaz as pessoas só querem te usar e descartar”. Os trabalhos receberam vários elogios de um/uma professor/a: “todos estão de parabéns está bem nítido a reflexão que queriam passar, continuem se esforçando para ter mais bons resultados nas outras disciplinas”. Todas essas falas comprovaram que o resultado dos trabalhos realizados a partir da reflexão filosófica que cada um realizou a partir do contato com os conceitos filosóficos denotam o que Rancière defende quando diz que a base de todo conhecimento é a inteligência enquanto potência de saber.

4.3.2 Vivência da segunda oficina: sequência didática/metodológica

Tema: A liberdade nas plataformas digitais;

Problema: com o surgimento e o aumento dos influenciadores digitais ditando o que os sujeitos devem ou não pensarem e consumirem em termos de cultura e entretenimento para milhões de pessoas em suas páginas de internet a grande questão que se coloca é se há possibilidade de os indivíduos exercerem sua autonomia e controle sobre sua forma de pensar e sobre as suas necessidades pessoais;

Objetivo geral: fazer com que os/as alunos/as adquiram uma forma de pensar autônoma e crítica em relação aos conteúdos criados e veiculados pelos influenciadores digitais. Provocar nos alunos/as através da reflexão filosófica uma atitude mais questionadora e crítica em relação aos conteúdos que são veiculados pelos influenciadores digitais em suas páginas de internet, analisando quais desses conteúdos impactam de forma negativa suas reais necessidades através de discursos que produzem em suas páginas na internet;

Materiais usados na oficina:

Canetas, cartolinas coloridas, Lápis pintura diversos, Papel ofício, Tesoura, borracha e TV;

Textos usados nessa oficina:

Texto 1: Reportagem revista VEJA: Pesquisa revela que Brasil é o país dos influenciadores digitais. Em anexo, página 186;

Texto 2: Trechos sobre as ideias de indústria cultural e cultura de massa de Theodor W. Adorno. Em anexo, página 185.

A segunda oficina filosófica foi realizada no dia 28 de novembro e dela participaram 12 alunos/as do ciclo V A e B, para a sua realização reunimos todos numa única sala e utilizamos a primeira e segunda aulas, e, iniciamos, as 19h15 até 20h20.

Após todos/todas os/as aluno/as estarem acomodados/as em sala de aula e sentados em suas carteiras, a oficina foi iniciada com um boa noite seguido de orientações iniciais. Comuniquei que naquele dia eles/elas iriam participar da segunda e última oficina e que responderiam um segundo questionário de perguntas referentes às atividades realizadas durante as duas oficinas que participaram. Pedi ainda que durante a oficina mantivessem o respeito com os colegas de turma e professor, e que poderiam se manifestar diante de algum incômodo. Depois, dei explicações relacionados ao tema da oficina, ou seja, informei que analisaríamos como nossa liberdade está cada vez mais limitada/controlada por causa do advento das plataformas digitais, principalmente, com o crescente números de influenciadores digitais. Em seguida, distribuí trechos de um artigo retirado da revista Veja intitulado “pesquisa revela que o Brasil é país dos influenciadores digitais”. Com o artigo em mãos, fizemos uma leitura para discutir as ideias presentes no texto.

Iniciamos a etapa de sensibilização. Realizei com os/as alunos/as uma leitura coletiva destacando o tema/problema presentes no texto e os argumentos que os justificam. No decorrer dessa primeira leitura surgiram vários questionamentos por parte da turma, que trouxe para a discussão outros argumentos que dialogava com as ideias presentes no texto. Alguns reafirmando-as, outros contradizendo-as, mas, sobretudo, percebi que houve entre os/as alunos/as uma vontade de expressar algo acerca do que tinham compreendido a partir desse contato inicial com o texto. Como a temática do artigo aborda um tema bastante atual para a maioria da turma foi perceptível que ficaram instigados e provocados a tecerem críticas.

Prosseguindo a oficina, uma segunda leitura individual foi feita, dessa vez, não apenas grifando partes do texto, mas com cada aluno/a escrevendo no caderno compreensões sobre o tema/problema presente no artigo. O objetivo era que com essa atividade de escrita os/as alunos/as organizassem suas ideias para que pudessem ser posteriormente expostas.

Para incitar mais as discussões em torno do poder das mídias digitais sobre os sujeitos e dialogando com as ideias do texto, principalmente, com o que se refere ao crescente número

de influenciadores ditando comportamentos e ideias, exibidos na TV de dois “Reels” do Instagram de dois influenciadores famosos que tem milhões de seguidores em seus perfis nas redes sociais. Expliquei aos/as alunos/as que são vídeos curtos e dinâmicos do Instagram, projetados para serem consumidos rapidamente e compartilhados de forma fácil. Tem duração máxima de 90 segundos. Esse tipo de conteúdo é encontrado tanto na página de entrada do aplicativo como em uma seção específica. Geralmente, os influenciadores mostram nesses vídeos momentos do seu cotidiano, relacionando-o a algum produto ou marca, incentivando o consumismo. O objetivo da exibição era exatamente fazer com que os/as alunos/as percebessem a dinâmica mercadológica e consumista presente nos vídeos, e também como essas ideias dialogam com o artigo da revista *Veja* lido e discutido anteriormente, para que a partir daí cada aluno/aluna fosse capaz de construir sua própria crítica.

Depois da exibição dos vídeos, foi aberto um momento de discussão em que os/as alunos/as puderam argumentar sobre o tema em questão. Percebi que os/as alunos/as não apenas demonstraram compreensão das ideias, mas também as conectaram com suas próprias vidas, enriquecendo o significado dos conteúdos e atribuindo-lhes interpretações pessoais.

Em seguida, foi dado início à etapa de problematização. Pedi aos/as alunos/as que retomássemos as reflexões já realizadas em torno e levássemos em consideração também os “Reels”, para refletir acerca da seguinte problemática: diante do controle exercido pelos influenciadores digitais sobre a vida dos sujeitos é possível que esse ainda construa sua própria verdade, ou seja, será que eles ainda fazem suas escolhas a partir de suas próprias vontades, de maneira que conservem sua autonomia e liberdade?

Orientei que a resposta fosse escrita em um caderno para depois ser exposta como um comentário para a turma. Essa escrita durou cinco minutos. Em seguida, abrimos espaço para discussão. A maior parte dos/as alunos argumentaram sobre o problema, bem como trouxeram novos problemas para a discussão a partir de alguma ideia dos/das colegas da turma, concordando ou discordando. Foi perceptível que nesse instante houve um movimento maior por parte dos/das alunos/as querendo colocar seu ponto de vista em forma de argumento a fim de atribuir uma resposta ao problema. É interessante destacar que parte dos argumentos que trouxeram em resposta aos problemas dialogavam com o texto de *Veja*, demonstrando o quanto estavam interessados no tema.

Envoltos ainda na discussão dos problemas em torno do tema, iniciamos a etapa de investigação, desta vez, trazendo para roda de discussão os conceitos filosóficos escolhidos para a oficina. Para introduzir os conceitos, comecei falando para os/as alunos que no período da história houve filósofos que se depararam com problemas semelhantes aos que estamos lidando

e que analisaram questões desse tipo a partir de um ponto de vista mais conceitual do que apenas opinativo. Após essa fala, apresentei à turma o filósofo e sociólogo alemão Theodor W. Adorno, contando pouco de sua biografia e referências bibliográficas. Em seguida, distribuí os textos do filósofo que leríamos naquele momento. Informei que os trechos selecionados do pensador foram retirados da obra “Indústria cultural e sociedade”, onde são discutidas ideias sobre indústria cultural e cultura de massa. Disse ainda que compreender esses conceitos são fundamentais para analisarmos de forma crítica o tema/problema debatido em sala de aula.

Com os textos em mãos, os/as alunos/as realizam uma primeira leitura individual dos trechos escolhidos de Adorno. Percebi que durante a leitura eles/elas grifavam palavras, frases e até trechos inteiros do texto. O objetivo da primeira leitura individual era proporcionar aos/as alunos/as um contato direto com o texto do autor, permitindo que construíssem suas primeiras impressões e compreensões dos conceitos apresentados.

Após essa primeira leitura, questionei os/as alunos/as sobre quais suas primeiras compreensões sobre as ideias de Adorno presentes no texto. Em resposta, alguns alunos/as disseram que acharam as ideias e conceitos do filósofo um pouco difíceis, mostrando dentro do texto algumas partes que para eles/as ficaram um pouco confusas de entender. Diferente desses, outros afirmaram que entenderam o que o pensador quis passar a partir de suas ideias. Um aluno/a comentou que as ideias do filósofo são parecidas com o que acredita, porque “hoje parece que todas as coisas se tornaram mercadoria”. Foi perceptível nessa e em outras falas, seja trazendo dúvidas ou afirmando terem compreendidos as ideias de Adorno, que essa ida ao texto de forma autônoma sem a minha interferência provocou o interesse deles para tentarem compreender ainda mais as ideias do filósofo, e, principalmente, trazer suas ideias para tentar responder ao problema que estávamos analisando.

Observando que os/as alunos/as estavam cada vez mais curiosos/as em se aprofundar nas ideias de Adorno, iniciamos uma leitura coletiva do texto do filósofo. Nessa segunda leitura, retomamos alguns trechos de Adorno, principalmente, aqueles que os/as alunos/as tinham marcado em suas folhas com algumas anotações e também a partir de outras que precisavam de esclarecimentos.

A partir desse exercício de leitura e discussões ficou bem claro que a maioria dos/as alunos/as conseguiram ter uma noção mais geral dos conceitos de Adorno, bem como relacioná-los aos problemas que estávamos discutindo em torno do controle exercido pelas mídias digitais sobre a vida dos sujeitos, especialmente do controle exercido pelos influenciadores digitais em nossa época. Durante esse momento, os questionamentos trazidos pelos alunos/as através de suas leituras individuais foram primordiais para que, a partir de suas observações/falas, toda a

turma pudesse dialogar sobre as ideias colocadas. Dessa maneira, tornando os conceitos de Adorno mais compreensíveis, principalmente os que contribuem para definição de industrial cultural e cultura de massa, percebi que mesmo aqueles/as alunos/as que não costumam se expressar muito durante as aulas naquele instante trouxeram alguma informação enriquecedora para a discussão a partir do que haviam compreendido das ideias filosóficas e relacionando-as ao seu contexto de vida.

Após toda discussão em torno do texto de Adorno, continuamos a oficina com a etapa de conceituação. Comuniquei aos/as alunos/as que eles/elas teriam como atividade montar estratégias que vão de encontro aquelas criadas pelos influenciadores digitais em que a maioria desses/dessas criam seus conteúdos com a intenção de manter o controle sobre o que os sujeitos pensam e consomem.

Antes da realização da atividade, falei para a turma de forma breve qual tipo de estratégia que iriam montar levando em consideração em suas criações o tema, problema e conceitos filosóficos que estavam sendo discutidos na oficina. Informei ainda que a opção pela estratégia enquanto exercício filosófico se dá porque essa atividade requer iniciativa, foco, atenção, vontade de pesquisar, questionar e permite que organizem melhor seus argumentos a partir do momento que são desafiados a pensar. A atividade foi realizada em grupos de três alunos, totalizando quatro grupos.

O grande desafio de cada grupo era elaborar e apresentar uma estratégia eficaz para estimular um olhar mais crítico dos seguidores em relação aos conteúdos publicados pelos influenciadores nas redes sociais. De igual forma, a estratégia escrita deveria se basear nos textos lidos e discutidos anteriormente, especialmente nos conceitos de Adorno, que auxiliariam os alunos na formulação de seus próprios conceitos durante a atividade.

Ao iniciarem a atividade em grupo, os/as alunos/as, com o texto, seus apontamentos e cadernos em mãos, dialogaram entre si mostrando estarem bastantes entusiasmados na execução das atividades. Quando solicitado, esclareci dúvidas pontuais. No entanto, os alunos continuaram ativamente o processo de discussão, construindo e reconstruindo os conceitos a partir de suas próprias compreensões.

Ficou perceptível a dificuldade entre os membros do grupo de chegar a um consenso sobre a escolha da melhor estratégia a ser montada para apresentação. Diante disso, dentre eles surgiram várias ideias no processo de elaboração da atividade, demonstrando o quanto as leituras e discussões realizadas anteriormente foram importantes para que pudessem surgir várias reflexões em relação ao processo de criação e recriação conceitual através das estratégias.

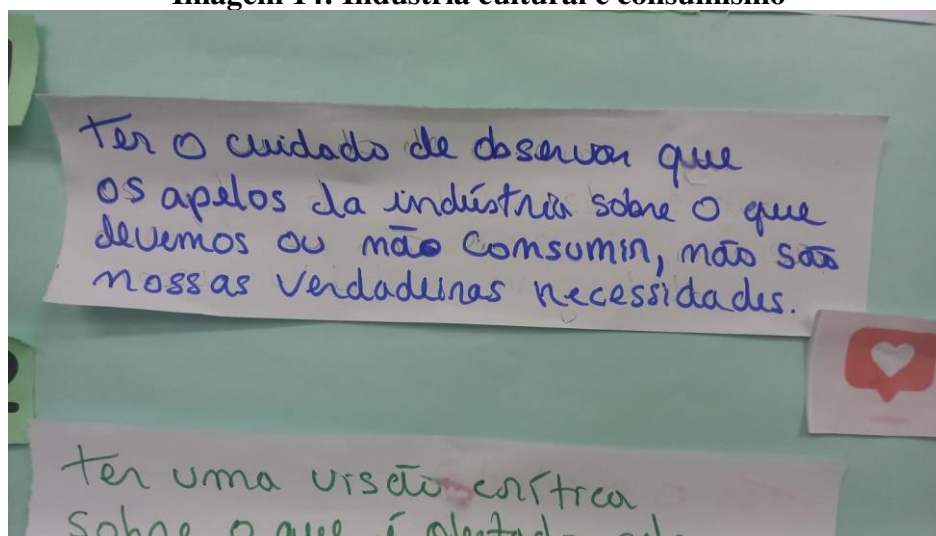
Enquanto os/as alunos/as continuavam centrados na elaboração das atividades, aproveitei para colar no quadro branco o painel de cartolina onde as estratégias seriam afixadas. Durante esse tempo, alguns alunos/as disseram que já tinham terminado a atividade. Para esses, distribuí recortes de papel ofício para que pudessem transcrever a estratégia do caderno para a folha. Aproveitei a oportunidade e também distribuí esse material para os demais grupos.

Após todos terem terminado de escrever suas estratégias na folha de ofício, chegou o momento da apresentação para a turma. Nesse momento, cada grupo, ou um de seus membros, dirigiu-se à frente da turma para fixar a estratégia escrita no painel. Em seguida, o trabalho foi lido para a turma, mostrando o processo de criação e recriação de ideias e conceitos e a elaboração de uma estratégia que possa ser usada pelos usuários das mídias digitais para diminuir o peso da influência dos influenciadores digitais.

Durante a divulgação das estratégias, os/as alunos/as que não estavam apresentando permaneceram atentos e curiosos à fala dos/das colegas, com alguns/algumas deles/delas tecendo comentários tanto em relação às estratégias que estavam sendo apresentadas quanto as suas, comparando-as, trazendo novos fatos e ideias que poderiam ser acrescentadas, como: “em nossa estratégia o mais difícil foi unir as reflexões individuais do grupo em uma só ideia”, “a estratégia que vocês elaboraram é bem parecido com o que penso e acredito sobre o poder que as influencers digitais tem sobre o nosso consumo” e “a partir da reflexão que vocês trouxeram na estratégia é possível comparar ao que o filósofo falou que a indústria oferece produtos que promovem uma satisfação rápida”. Após cada apresentação, os membros dos grupos eram aplaudidos e retornavam para seus lugares. As estratégias de todos os grupos permaneceram expostas no painel até o final da oficina.

Encerramos então a oficina agradecendo aos/as alunos/as pelo esforço de cada um na execução das atividades realizadas, sobretudo pelo trabalho que tiveram com essa última atividade, pois sabemos que não é fácil pensar em estratégias em tão pouco tempo. Apesar disso, em momento algum percebi que houve desânimo para não quererem prosseguir na atividade, ao contrário, parece que tal desafio foi provocador para que tivessem atitude na sua execução. Ainda parabeneizei os/as alunos/as porque percebi que em todas as estratégias apresentadas conseguiram unir/trazer as ideias que depreenderam a partir das leituras dos textos em sala de aula, principalmente os d9os conceitos filosóficos de Adorno, na tentativa de lhe atribuir sentidos, criando e recriando, fazendo o movimento do filosofar. Abaixo estão as estratégias produzidas pelos/pelas alunos/as durante a oficina filosófica.

Imagem 14: Indústria cultural e consumismo



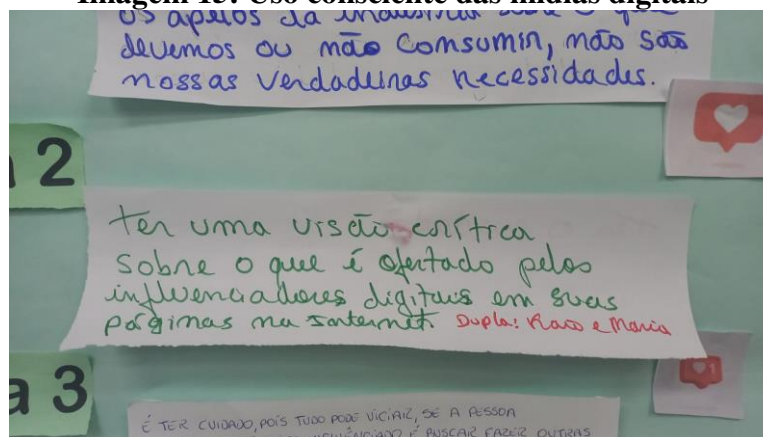
Fonte: Elaboração própria (2023).

Na estratégia, os/as alunos/as trazem uma reflexão alertando os usuários das redes sociais sobre as “armadilhas” presentes na internet e como não cair nas ofertas e apelos midiáticos das falsas necessidades impostas pelos/as influenciadores/as através de suas mídias digitais. De acordo com os/as alunos/as, “a ideia que quisemos trazer foi que a principal finalidade da indústria cultural a partir da internet é fazer com que tenhamos os mesmos gostos para favorecer o consumismo”. Isso porque, de acordo com que acreditam: “queríamos mostrar também que os produtos ofertados pelos influenciadores digitais não representam nossas necessidades reais, vimos com o filósofo que a indústria quer que nossos gostos e necessidades sejam vistas como fossem iguais, mas não são, foi isso que quisemos passar na estratégia”. Percebe-se que os/as alunos/as recorrem à história da filosofia a partir dos conceitos de indústria cultural, segundo Adorno, recriando-o a partir dos elementos que consideram importantes para a reflexão do problema que estão vivenciando. Ao recriar esses conceitos, atribuíram uma significação própria advinda das leituras, reflexões e discussões que ocorreram durante a oficina. Todo esse trabalho com o texto filosófico que os/as alunos/as tiveram demonstra que tanto as contingências da situação que os provocaram a pensar as influências da internet sobre o seu estilo de vida quanto a vontade e o desejo de aprender foram essenciais para um aprendizado emancipatório e crítico, como vimos nas ideias de Rancière.

A atitude filosófica dos alunos da EJA evidenciou-se na maneira como experimentaram a leitura de conceitos filosóficos, diferentemente do que estavam acostumados. Ao adotarem novas formas de aprender, transformaram seus hábitos e costumes, permitindo uma mudança em sua maneira de agir e pensar. Essa prática configura-se como um cuidado de si, conceito

foucaultiano no qual o sujeito utiliza técnicas para transformar seu corpo e pensamento, visando seu aperfeiçoamento e transformação em busca de uma existência singular.

Imagem 15: Uso consciente das mídias digitais

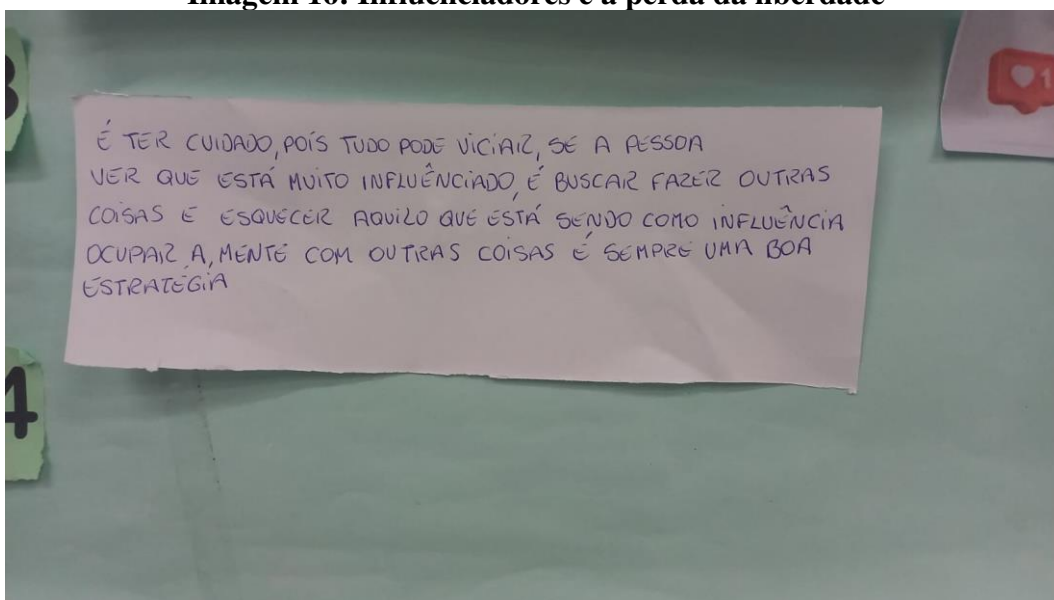


Fonte: Elaboração própria (2023).

Percebe-se na estratégia criada pelos/as os/as alunos/as que eles/elas tiveram o trabalho de pensar no problema do mau uso da internet em nossos dias. O grupo comentou: “há uma alerta para que os usuários da redes sociais tenham um olhar mais crítico sobre o que a internet oferece, queremos passar em nossa estratégia que não é para os usuários dessas redes sociais deixarem de acessá-las ou pararem de consumir os produtos que são vendidos ali, mas saber fazer uso consciente da mesma”. É possível perceber na reflexão filosófica presente na estratégia apresentada pelo grupo que ao deslocarem os conceitos filosóficos para a sua realidade, os/as alunos/as tiveram o trabalho de recriá-lo trazendo as ideias de Adorno a respeito da indústria cultural e produção em massa, para pensar o impacto das redes sociais e dos influenciadores digitais na vida atual. Isso fica perceptível na escrita da estratégia apresentada e ainda na seguinte fala dos/as alunos/as: “a nossa estratégia representa, a partir do que refletimos, uma crítica a toda tentativa de venda de objetos que são ofertados pelos influencers digitais, valendo-se não do bem estar mas apenas da utilidade e do lucro que esses produtos podem trazer sem se preocuparem realmente com o indivíduo que vai consumir, já vimos vários casos de pessoas que se deram mal porque não foi aquilo que esperaram”. Disseram ainda que: “em ter uma visão crítica queremos dizer que temos o poder de decidir sobre as coisas que temos necessidade ou não, não o que é a indústria cultural ou digital quer”. Verifica-se, a partir da escrita no cartaz e das falas dos/das alunos/as através dos comentários, que a vivência com o conceito filosófico de Adorno não precisou de um explicador para a formulação de uma reflexão sobre os temas/problemas vividos por eles/elas, bastando apenas que fizessem uso de suas capacidades intelectuais, o que, conforme Rancière, a base de todo o conhecimento, é a

inteligência enquanto potência de saber. A partir da ideia que trouxeram em sua estratégia, percebe-se o quanto esses/essas alunos/as da EJA dedicaram-se e deram atenção na realização das atividades, conseguindo superar suas próprias expectativas no sentido de aprender os conteúdos de forma significativa. Entendemos que essa superação de si dos/das estudantes da EJA, ao exercer seu protagonismo nas atividades realizados durante a oficina, é uma forma de não mais querer se assujeitar a modelos morais e educacionais prontos que dizem como e o que devem ou não saber, para tornarem-se sujeito de suas próprias experiências de vida, criando um estilo próprio de existência.

Imagem 16: Influenciadores e a perda da liberdade



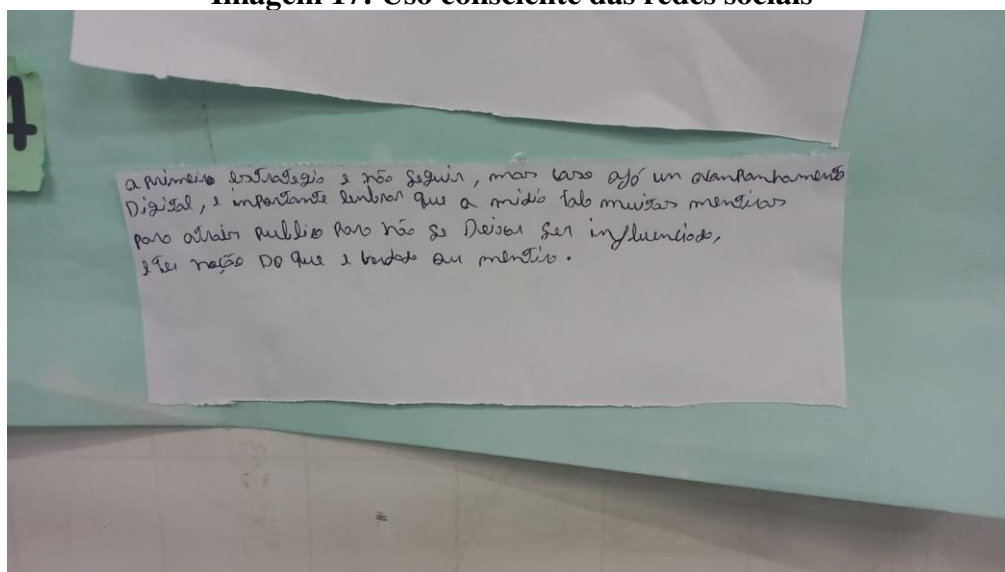
Fonte: Elaboração própria (2023).

Na estratégia, os/as alunos/as aliam a crítica filosófica ao mercado capitalista que tem impulsionado e influenciado, através das redes sociais, o consumismo desenfreado, fazendo com que os indivíduos tenham pouca ou nenhuma opção de escolha. Partindo da crítica de Adorno à indústria cultural, os/as alunos/as comentaram: “acreditamos que o que os influenciadores digitais são responsáveis por prejudicar a capacidade humana de agir com autonomia, fazendo com que algumas pessoas percam sua liberdade”. Vemos que os conceitos filosóficos de Adorno são importantes dentro do contexto da estratégia criada pelos/pelas alunos/as, pois, ao recriá-los a partir da problemática que estavam analisando, essas ideias adquirem um significado bem particular, conforme comentaram: “achamos que não há necessidade dos usuários da internet perderem muito tempo acessando as redes pois de acordo com o texto da revista Veja e das ideias do filósofo a indústria cultural a serviço do capitalismo atua para dominar as massas de consumidores o que seria um lazer torna-se uma forma de

manipular a gente, sobre nossos gostos e nem percebemos”. A alusão dos/das alunos/as à problemática abordada em sala de aula durante a oficina, remetendo-a aos textos lidos e refletidos, a exemplo dos conceitos de Adorno acerca da cultura de massa e indústria cultural, nos faz crer que há possibilidade de realizar uma mudança no ensino e aprendizagem de leitura do texto filosófico que seja emancipatória. Uma mudança que os alunos construam uma aprendizagem que não apenas replique os conteúdos que lhe são repassados, impedindo-os de pensar por conta própria, comum num ensino embrutecedor, mas que respeite a liberdade de aprender de cada jovem e adulto.

De acordo com Foucault, a experiência do cuidado de si através das diversas técnicas possibilita que o sujeito possa exercer sua liberdade sobre sua formação, não de técnicas de dominação, mas técnicas de si. É a partir dessa que o sujeito exerce sua autonomia. Vimos durante a oficina que pouco a pouco os/as alunos/as da EJA foram exercendo sobre si certa autonomia sobre sua aprendizagem, principalmente as que estavam relacionadas a ideia de leitura do texto filosófico que exigiu deles/delas um posicionamento mais crítico e criativo.

Imagem 17: Uso consciente das redes sociais



Fonte: Elaboração própria (2023).

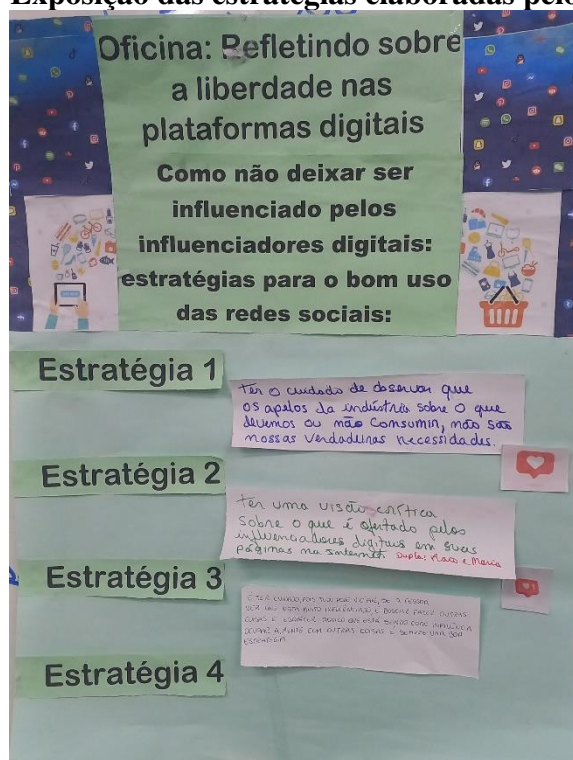
Ao comentar sua estratégia, os/as alunos/as refletiram que em tempos de comunicação em massa, com a expansão da internet, “queríamos trazer a ideia de que não é que devemos deixar de usar a internet, até por que acreditamos que ela é muito importante hoje, mas, deve-se ter cuidado com as informações e produtos que são veiculados pela internet, pois, qualquer sujeito pode ser influenciado através das ofertas e propagandas de produtos que são comercializados como se fossem necessário para sua vida”. Complementaram o argumento

dizendo que “da mesma forma que vimos com o filósofo que estudamos se antes o responsável por controlar nossos gostos era o rádio e TV hoje temos a internet, mas faço tudo para consumir apenas o que eu quero, não me deixo manipular pela indústria cultural, vocês estão me entendendo?”. Nesse momento, intervi, relacionando as ideias apresentadas com a teoria de Adorno sobre a influência da indústria cultural. Argumentei que os produtos culturais veiculados na internet exercem um forte apelo, promovendo o conformismo em detrimento da reflexão crítica sobre as formas de diversão.

Percebe-se que na escrita da estratégia feita pelos/as alunos/as que há uma preocupação em trazer uma visão mais crítica em relação ao problema do poder das mídias digitais sobre o comportamento humano, por isso recorreram aos conceitos filosóficos vistos durante a oficina, recriando-os a partir do que pensam. Como vimos com Rancière, a emancipação intelectual possibilita o exercício da autodeterminação do pensamento, algo fundamental em uma formação que visa sujeitos autônomos e críticos. Essa emancipação oferece novas possibilidades de pensar um mesmo problema, atribuindo ideias que fazem parte da existência do sujeito. Conforme Foucault, o sujeito, ao atribuir a si diversas técnicas e exercícios, transforma-se, torna-se dono de si, capaz de moldar seus afetos e gostos.

Constatamos que os/as alunos/as da EJA, partindo de sua vontade e frente ao desafio de aprender algo diferente, aceitaram criar uma estratégia em que analisaram a partir dos conceitos filosóficos a problemática envolvendo a participação dos/das influenciadores digitais em nossa sociedade. Dessa maneira, a estratégia apresentada mostrou que eles/elas não precisam de um explicador para construírem o caminho do saber, verificando que a escola é um espaço de aprendizagem repletos de inúmeras e novas experiências de aprendizagem.

Imagem 18: Exposição das estratégias elaboradas pelos/as alunos/as



Fonte: Elaboração própria (2023).

No painel estão expostas algumas estratégias produzidas e apresentadas pelos/as alunos/as. Elas ficaram em exibição na sala de aula até o término da oficina filosófica. Esse momento foi importante para que pudessem verificar nas suas estratégias todos os esforços empregados para a sua elaboração e fruto da participação ativa deles/delas em todas as atividades realizadas durante a oficina. Essa exposição mostrou que são capazes de realizar uma leitura compreensível de um texto filosófico e o quanto são capazes de recriá-los, dando-lhe um significado próprio.

Esse momento também foi bastante expressivo para eles/elas porque permitiu um contato mais de perto com as estratégias dos/das seus/suas colegas de turma, lendo e refletindo sobre as produções. Alguns comentários dos/das alunos/as puderam ser registrados durante esse momento: “tivemos dificuldade de produzir nossa estratégia pois tínhamos ideias divergentes sobre a ideia do filósofo de que a cultura de massa que a internet trouxe querem nos manipular, eu mesmo não vejo esse controle”; “essas discussões nos fez pensar a nossa própria forma de vê as coisas na internet”; e “gostei de fazer essa atividade coloquei na estratégia o que realmente acho do usos da internet e dos influenciadores digitais”.

De acordo com a educação emancipatória de Rancière e o que observamos no decorrer das atividades desenvolvidas pelos estudantes da EJA, foi possível perceber que, por trás de cada tentativa de recriação conceitual presente nas estratégias e falas, há uma intenção há uma

intenção de igual inteligência ainda que os/as alunos/as estejam imersos em contextos diferentes. Mas isso demonstra que a vontade de aprender aquilo que se ignora junto com a ação de experienciar algo novo é motor que move a inteligência de cada um dos/das sujeitos daquela modalidade de ensino. Essa concepção corrobora a noção de cuidado de si de Foucault, quando o autor afirma que os exercícios que o sujeito se impõe para modificar sua forma de pensar possuem uma função crítica e criativa. Isso ocorre quando os sujeitos adotam outros modos de vida e buscam experimentar antes de interpretar o saber que lhes é imposto.

Podemos registrar, também, que desse momento final da oficina em que as estratégias ficaram expostas no painel e que a turma teve acesso aos trabalhos uns dos outros/as, surgiram comentários como: “estamos todos/todas de parabéns”; “eu e meus colegas pensávamos que não íamos conseguir escrever nenhuma palavra, mas conseguimos criar uma estratégia”; e “foi bom refletir sobre o uso internet mesmo que cada um tenha uma ideia diferente quanto a seu uso”. Vemos nessas falas que ao exercitar seu pensamento, os/as alunos/as exercitaram também a autopercepção da igualdade das capacidades intelectuais. Essa consciência interrompe o processo de embrutecimento em direção ao caminho da emancipação intelectual.

Logo após o encerramento, informei aos/as alunos/as que como já haviam respondido ao primeiro questionário antes da realização das oficinas, agora eles/elas responderiam ao segundo questionário de perguntas referentes à percepção das experiências que tiveram nas oficinas. Após a explanação, forneci orientações sobre o preenchimento do documento e reforcei que dúvidas poderiam ser esclarecidas a qualquer momento. Em seguida, distribuí para os/as os alunos/as o questionário para que cada um/uma em sua carteira pudesse respondê-lo.

Esse segundo questionário continha seis perguntas, ou seja, três a mais do que o primeiro, sendo cinco discursivas e uma de múltipla escolha com três opções de respostas e possibilidade do/a aluno/a justificá-la ou não. Os/As alunos/as levaram de 10 a 15 minutos para lerem e responderem as perguntas. A maior parte entregou o questionário bem antes do término da aula. Alguns/algumas alunos/as, contudo, tiveram dificuldade de entender algumas questões. Para sanar essas dúvidas, com um questionário de perguntas em mãos, li e expliquei a questão detalhadamente, sem, contudo, fazer com que aqueles/aquelas fossem influenciados em suas respostas. Dessa forma, assim que começaram entregar o questionário, percebi que tinham conseguido responder todas as questões e não deixaram nenhuma sem resposta. Por fim, agradecendo a participação de todos/as, dei a oficina por encerrada.

4.4 Avaliação da intervenção: resultados das intervenções práticas

Abaixo temos os dados comparativos do primeiro e segundo questionário de perguntas aplicados com 12 alunos/as dos ciclos V (cinco) A e B da EJA sobre a percepção deles/delas referente à leitura do texto de filosofia antes e depois de suas participações nas duas oficinas filosóficas propostas. Após cada dado, há uma análise reflexiva a partir das respostas dadas.

Em relação à primeira pergunta no primeiro e segundo questionários: ao fazer a leitura do texto filosófico você consegue relacionar os conceitos e problemas presentes com o seu contexto sociocultural?

No primeiro questionário aplicado antes das oficinas obtivemos as seguintes respostas referentes à pergunta:

Tivemos 8 alunos/as que responderam “sim”, mas sem apresentar nenhuma outra informação complementar; 1 aluno/a respondeu “sim”, complementando sua resposta com: “pois questionei os problemas presentes na escola e em diversas áreas da educação”; e 3 alunos/as responderam “não”, mas sem apresentar nenhuma outra informação complementar.

No segundo questionário aplicado depois das oficinas obtivemos as seguintes respostas a pergunta:

Tivemos 9 alunos/as que responderam “sim”, mas sem apresentarem nenhuma outra informação complementar; 2 alunos/as responderam “sim”, complementando as repostas com: “sim, porque compreende mais sobre a filosofia” e “Sim, os fatos se assemelham a muitas experiências vividas nos dias de hoje”; e apenas 1 aluno/a respondeu “não”, mas sem apresentar nenhuma outra informação complementar.

Analisando os dados dos dois questionários em relação à primeira pergunta é perceptível que tivemos uma mudança em relação ao número de alunos/as que afirmaram serem capazes de relacionar os conceitos e problemas presentes no texto filosófico com o seu contexto sociocultural após terem participados das oficinas filosóficas. Desse modo, no primeiro questionário aplicado antes das oficinas 8 alunos/as responderam “sim” e apenas 1 respondeu “sim” trazendo outros posicionamentos. No segundo questionário, após a oficina, obtivemos um salto considerável no número de alunos/as que responderam “sim”, passando de 8 para 9 e de 1 para 2 os que disseram “sim” acrescentando outras informações. Somados, temos um total de 11 alunos/as que se consideraram capazes de relacionar os conceitos filosóficos no momento da leitura com o seu contexto de vida.

Outro dado interessante presente no segundo questionário após a oficina refere-se ao número de alunos/as que responderam “não” ao serem questionados se ao fazerem a leitura do

texto filosófico conseguiriam relacioná-lo aos conceitos e problemas presentes com o seu contexto sociocultural. Houve uma redução de 3 alunos/as para apenas 1. Nesse caso, aumentou o número dos/das que se consideram suficientemente capazes de relacionarem o texto filosófico ao seu contexto sociocultural.

Esses dados reforçam o quanto foi importante durante as oficinas filosóficas desafiar os/as aluno/as a irem direto ao conhecimento para que, a partir desse contato com os textos, pudessem elaborar suas próprias compreensões. Com isso, além de exercerem seu protagonismo ao fazerem as leituras sem intermediações, suas participações nas atividades possibilitaram que criassem o hábito de questionar, anotar, criar argumentos e fazer inferências com as ideias e conceitos da filosofia, operando o movimento do pensar filosófico.

Durante as oficinas, o contato dos/as alunos/as da EJA com textos de diversos gêneros veiculados na mídia, em especial com textos filosóficos, proporcionou o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, além de estimular uma atitude crítica. Adicionalmente, foram cultivadas outras habilidades importantes para a autonomia intelectual dos alunos, como a capacidade de expressar suas ideias e argumentos sobre os textos lidos, por meio do exercício da fala.

O objetivo da comunicação nas atividades desenvolvidas durante as oficinas foi provocar os/as alunos/as para que pudessem ter a oportunidade de expressar o que pensam e expor seus argumentos sem que se sentissem coagidos e impedidos de falar. Em um modelo educacional explicativo, no qual o direito à fala é frequentemente restrito à figura do professor, como apontado por Rancière, a supressão da expressão individual torna-se comum. Nesse contexto, só quem tem o direito à é o/a professor/a, cujo discurso retórico tende a anular a autonomia daqueles que divergem, impedindo o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de expressão dos alunos.

Através das oficinas filosóficas percebemos que houve uma modificação gradativa na maneira que os/as alunos/as passaram a ler um texto de filosofia, reflexo de uma série de atividades e exercícios realizadas por eles/elas que modificou a maneira de assimilar os conceitos filosóficos. Eles/as passaram, então, a construir suas próprias compreensões acerca de tudo aquilo que liam, ou seja, essa mudança de comportamento e confiança na própria capacidade racional só foi possível porque esses/as alunos/as se permitiram transformar-se, assumindo a responsabilidade de sua aprendizagem.

Em relação a segunda pergunta no primeiro e segundo questionários: ao fazer a leitura do texto filosófico, você interroga as suas próprias ideias, problemas e gostos (ideológicos, crenças, morais, políticos, éticos e outros)?

No primeiro questionário aplicado antes da oficina obtivemos as seguintes respostas:

Tivemos 7 alunos/as que responderam “sim”; mas sem apresentar nenhuma outra informação complementar; 3 responderam “sim”, complementando suas respostas: “sim, compreendo”, “sim, interrogo” e “sim, pois na escola tem muito esses problemas com ideologia”; 2 alunos/as responderam “Não”, sem apresentar nenhuma outra informação.

No segundo questionário aplicado depois da oficina obtivemos as seguintes respostas:

Tivemos 10 alunos/as que responderam “sim”; mas sem apresentar nenhuma outra informação complementar; 2 alunos/as responderam “sim”, complementando suas respostas: “sim consegui” e “consegui em parte”. Nesse quesito nenhum aluno/a respondeu “não”.

Analisando os dados dos dois questionários referente à segunda pergunta, observamos que houve um avanço gradativo na quantidade de alunos/as que responderam serem capazes de realizar uma leitura do texto filosófico que fosse significativa, ou seja, no momento da leitura, eles/elas conseguiram se interrogar sobre as próprias ideias, problemas e gostos. Desse modo, obtivemos uma elevação de 10 para 12 o número dos/das que respondera sim do primeiro para o segundo questionário. Observa-se que os 12 alunos/as, após as oficinas filosóficas, demonstram, através de suas respostas, que houve mudanças significativas em relação a sua competência de estabelecer, durante a leitura do texto filosófico, alguma relação com os conceitos presentes com seu contexto de vida pessoal.

O número de alunos/as que responderam “não” após as oficinas foi reduzido a zero. Se no primeiro questionário tínhamos um número de 3 alunos/as que responderam “não”, no segundo não obtivemos esse tipo de resposta. Ou seja, a maioria daqueles/daquelas dos que responderam o questionário conseguem relacionar os conceitos, temas e problemas filosóficos com o seu contexto sociocultural. Isso se deu porque durante toda a oficina tivemos o cuidado de fazer com que os/as alunos/as pudessem se reconhecer enquanto sujeitos intelectuais. Uma vez introjetada por eles/elas essa consciência de emancipação, o processo de aprendizagem ocorreu de uma forma mais livre e, portanto, mais crítica e criativa.

Foi perceptível nas oficinas que os vários recursos textuais utilizados despertaram nos/as alunos/as o senso de ignorância, um dos pressupostos para se conquistar a autonomia intelectual, segundo Rancière. Isso fez com que tivessem a vontade de buscar respostas para os problemas/temas que iam sendo discutidos e vivenciados. Observando o desempenho de cada um/uma na execução das atividades propostas durante as oficinas e em sua etapa final, julgamos que o esforço pessoal empregado pelos/as alunos/as gerou bons resultados, uma vez que foram

desafiados, a partir das leituras realizadas dos conceitos filosóficos, a produzir novos ou a buscar elementos neles que dessem conta de pensar o problema filosófico.

Em relação à terceira pergunta no primeiro questionário fizemos a seguinte interrogação: durante a leitura do texto filosófico em sala de aula para compreender os conceitos e ideias dos/das filósofos/as, você precisou da ajuda do professor? Nessa questão, demos três opções que pediam justificativas objetivas para que os/as alunos/as pudessem escolher.

No primeiro questionário obtivemos as seguintes respostas:

Tivemos 6 alunos/as que marcaram a primeira opção a) “precisei muito, alguns/algumas alunos/as apresentarão as seguintes justificativas: “preciso porque não compreendo sozinho”, “porque preciso tirar dúvidas” e “preciso muito porque não tenho um entendimento completo”; Tivemos 6 alunos/as que marcaram a opção B) “precisei pouco”. Alguns apresentaram as seguintes justificativas: “a ajuda de um professor da área sempre é bom”; “Sim, porque não entendo tudo”; e “porque algumas vezes não compreendo os pontos de vista dos filósofos no momento atual”. Nenhum aluno/a marcou a opção c) “não preciso ser ajudado”.

Em relação a essa pergunta, no segundo questionário fizemos a seguinte interrogação: durante as oficinas filosóficas, você precisou da ajuda do professor para compreender as ideias dos/das filósofos/as?

No segundo questionário obtivemos as seguintes respostas:

Tivemos 2 alunos/as que marcaram a opção a) “precisei muito”, mas não apresentaram nenhuma justificativa; 5 alunos/as marcaram a opção b) “precisei pouco”, com alguns apresentando as seguintes justificativas: “a ajuda de um professor da área sempre é bom” e “com o professor é melhor de estudar”; e 5 marcaram a opção c) “não precisei”, com alguns apresentando as seguintes justificativas: “porque compreendi completamente os aspectos negativos do amor líquido”, “porque eu compreendi” e “eu compreendi a questão filosófica”.

Nas respostas dadas pelos/pelas alunos/as no primeiro questionário antes das oficinas, percebemos, através das respostas, que a maioria deles/delas sentem a necessidade da ajuda do professor no momento da leitura para melhor compreensão de um texto filosófico. São diversos os fatores que justificam essa necessidade de auxílio. Eles vão desde as deficiências de aprendizagem até outras que estão diretamente ligadas à própria leitura do texto filosófico, como a dificuldade de compreensão dos conceitos, a dificuldade de não conseguir relacioná-los a sua realidade e contexto de vida e vocabulário de difícil entendimento, entre outros.

Como vimos com Rancière, o modelo de educação explicativo se apoia, entre outros fatores, numa cultura escolar que têm raízes/bases num modelo de ensino e aprendizagem que

alimenta o ciclo da dependência e sujeição dos/das alunos/as aos saberes que já se encontram demarcados no interior de uma estrutura social que vê os sujeitos como sendo desiguais intelectualmente, ou seja, diz que alguns são capazes de aprender e outros não, reforçando ainda mais dependência. Analisando os dados referentes aos dois questionários, percebemos que houve uma redução no número de alunos/as que responderam que precisam da ajuda do professor para compreender as ideias dos/das filósofos/as. Esse quadro fortalece a ideia de que o ensino e aprendizagem de leitura do texto filosófico, através de espaços escolares que fortaleçam a autonomia e a criatividade, como as oficinas filosóficas, são importantes para o desempenho das habilidades e competências dos/as alunos, principalmente das que envolvem a capacidade de construir argumentos, de refletir e de se posicionar, essenciais em qualquer prática de leitura filosófica que requer sujeitos emancipados e críticos.

A aplicação da metodologia de aprendizagem de filosofia no Ensino Médio a partir das quatro etapas de Gallo colocadas em prática durante as oficinas filosóficas foram essenciais para que percebêssemos uma mudança na maneira com que os/as alunos/as lessem um texto filosófico.

A partir das atividades de leitura realizadas por eles/elas no decorrer das oficinas, verificamos que aspectos que antes não eram considerados importantes no momento da leitura passaram a ter significado. Por exemplo, a relação do texto e conceitos filosóficos ao tema/problema, provocando-os e levando-os a buscar soluções para a sua resolução. Isso foi possível porque passaram a acreditar nas suas próprias potencialidades. Sendo assim, possibilitamos que eles/elas próprios/as recorressem à história da filosofia. Através de uma investigação minuciosa dos textos de Zygmunt Bauman e Theodor Adorno, filósofos trabalhados nas oficinas, e que, a partir dos seus conceitos puderam usá-los para dar conta do problema, essa investigação através de conceitos permitiu que se utilizassem a criatividade e de uma forma crítica pudessem reconstruir os conceitos.

Importante também destacar que no primeiro questionário, antes das oficinas filosóficas, 12 alunos/as responderam “precisar muito” ou “precisar pouco” da ajuda do professor para lerem um texto de filosofia, demonstrando, com isso, que não se consideram capazes de sozinhos compreenderem os conceitos filosóficos presentes nele, necessitando da intervenção e explicação de um professor. Já no segundo questionário, aplicado após as oficinas, tivemos uma mudança considerável, apenas 7 alunos/as afirmaram “precisar muito” ou “precisar pouco” da ajuda do professor para compreenderem um texto de filosofia, um número bem menor do que o anterior e bastante expressivo. São números que demonstram que as atividades de leitura do texto filosófico realizadas durante as oficinas provocaram mudanças

na maneira deles/delas o compreenderem diferente da que é praticada cotidianamente nas escolas de Ensino Médio. Os alunos saíram de uma prática de leitura que é apenas de decodificação, em que permanecem passivos recebendo os conteúdos, para outra em que a leitura do texto de filosofia é um convite ao exercício da reflexão. Para isso, exigiu-se deles/delas que fizessem o movimento do pensamento, da reflexão filosófica, o que ocorreu através da investigação interessada dos conceitos, articulando-os aos temas e problemas discutidos na oficina.

Em relação a quarta pergunta no segundo questionário, fizemos a seguinte interrogação: as atividades desenvolvidas durante as oficinas tornaram as ideias dos textos filosóficos mais compreensíveis?

Tivemos 11 alunos/as respondendo apenas “sim”, mas sem atribuírem maiores informações; apenas 1 respondeu “sim”, com o seguinte comentário: “sim, a ponto de nos fazer entender os aspectos negativos de comportamento iguais. O desastre que é para os relacionamentos e a disciplina bíblica”. Nessa fala é possível verificar uma referência aos conceitos de Bauman sobre amor líquido estudados pelo aluno/a na oficina em que o recria a partir de seu contexto moral e religioso.

Ao analisar esses dados, vemos que as atividades realizadas nas oficinas refletirão positivamente para tornar a leitura do texto filosófico mais compreensível para os/as alunos/as. Sendo assim, trazer o texto de filosofia não mais como coadjuvante e sim como eixo central da reflexão filosófica, articulando-o ao tema/problema fez toda diferença para que aqueles/aquelas pudessem se apropriar dos seus conceitos movidos pela vontade de aprender. Isso só foi possível porque todas as atividades desenvolvidas durante a oficina, os exercícios de leitura, reflexão e debate, estavam diretamente articuladas com o tema/problema presentes nela. Portanto, para que os/as alunos/as tomassem gosto e tivessem interesse no tema/problema filosófico, os recursos didáticos usados na oficina, artigos de revistas, vídeos e música, foram essenciais, e principalmente o contato direto dos/as alunos/as com os conceitos filosóficos durante a leitura fez com que criassem seus próprios conceitos ou encontrassem elementos neles que possibilitou que formulassem uma posição crítica e criativa sobre essas ideias.

A atenção dada pelos/pelos alunos/as aos exercícios durante as atividades demonstrou o quanto é importante direcionar a consciência/intelecto para execução de uma determinada atividade sem que se perca o foco. Com isso, foi perceptível que a atenção atribuída às atividades fez com que os conteúdos se tornassem de fácil assimilação para os/as alunos.

De acordo com Rancière, a concentração da atividade mental sobre um objeto determinado é importante no momento da aprendizagem e principalmente quando ela é

realizada sem interferências. Constatamos essa realidade durante as oficinas filosóficas ao vermos o quanto de atenção dada pelos/pelas alunos/as da EJA às leituras fez com que apreendessem melhor os conceitos que eram analisados e discutidos, trazendo para a reflexão filosófica ideias próprias e outros fatos observados ou vivenciados em suas próprias vidas. Conforme vimos com Foucault, só através de práticas de liberdade é possível pensar em processos de subjetivação. Isso foi posto em prática durante as oficinas filosóficas.

Ver os/as alunos/as da EJA focados em realizar as atividades durante as oficinas é elogiável, pois são jovens e adultos que passam o dia inteiro trabalhando e que já chegam em sala de aula exaustos, e sem falar nas diferenças de aprendizagens que possuem. Sendo assim, fazer com que se concentrem e deem atenção devida ao que se está aprendendo e pesquisando é algo realmente desafiador. Porém, vimos que não é algo difícil de realizar. Quando nas atividades de leitura do texto filosófico, durante as oficinas, os/as alunos/as colocaram a vontade como guia de sua inteligência e movidos pelo interesse de aprender, eles/as foram capazes, de forma crítica e criativa, recriar os conceitos filosóficos.

Em relação a quinta pergunta no segundo questionário fizemos a seguinte interrogação: quais atividades desenvolvidas durante as oficinas filosóficas lhe chamaram mais atenção? E quais você teve mais vontade de aprender?

Tivemos 2 alunos/as que responderam apenas “sim”, mas sem trazer outras informações. Tivemos 10 alunos/as que responderam: “Meu interesse foi igual para todas as atividades. Toda elaboração e pesquisa foram interessantes”; “A música de Marisa Monte”; “Tenho mais vontade de aprender com os conceitos filosóficos”; “Sim a questão dos diálogos”, “Sim, os diálogos com o texto”; “Diálogos com o texto”; “Achei interessante falar sobre as vivências dos casais e entender mais”; “Sim a filosofia”; “sim, o diálogo com o texto”.

Ao analisamos esses dados, vemos que a maioria dos/das alunos/as respondeu considerar alguma das atividades realizadas durante as oficinas importantes para sua aprendizagem de filosofia. A partir das diferentes respostas, percebe-se que seus interesses e gostos pessoais são diversificados, demonstrando que o uso de diversas linguagens textuais tem um impacto significativo no ensino e aprendizagem de filosofia e colaboram para que o/a aluno/a tenha um melhor entendimento dos conceitos presentes no texto filosófico durante a leitura. Dessa maneira, essa é uma valiosa contribuição para que se tornem sujeitos emancipados e críticos em suas aprendizagens.

Nas respostas dos/das alunos/as que fazem referência ao diálogo com o texto, subentende-se que estão se referindo às atividades de debate, exposição de ideias e reflexões dos conceitos filosóficos realizadas após a leitura dos textos vistos durante as oficinas. Essas

atividades de leitura acompanhadas de diálogo em que os/as alunos/as puderam construir seus argumentos a partir de suas compreensões e depois expor foram pensadas justamente para que eles/elas pudessem exercerem ao mesmo tempo a experiência do pensamento através da leitura e a capacidade de comunicar. Esses são dois aspectos importantes na proposta de ensino e aprendizagem emancipadora da filosofia, que requer sujeitos ativos e participativos. Dessa forma, ao mesmo tempo que participaram das atividades de aprendizagem com o texto filosófico desenvolvidas durante as oficinas, constituíam sua subjetividade.

Com base em Foucault, compreendemos que a escrita de si, como prática de cuidado de si, possibilita ao sujeito, na leitura e escrita filosófica, ir além da mera escrita/transcrição de conceitos. Ao reinterpretá-los à luz de sua própria compreensão, o sujeito os transforma, remodelando seu próprio modo de pensar e atribuindo aos conceitos uma identidade singular. Portanto, as mudanças observadas na maneira dos/das alunos/as lerem um texto filosófico durante as oficinas, através de seus escritos reflexivos dos conceitos da filosofia, promoveu uma ação/reação neles/nelas, repercutindo nas suas próprias formas de ver, de agir e reagir aos contextos que lhes constituem.

Vimos que todas as atividades listadas pelos/pelas alunos/as foram importantes para que tivessem uma experiência diferente com os saberes filosóficos, principalmente durante a atividade de leitura do texto filosófico, observando que é necessário fazer relações, elucidar imagens, signos e significados para deles retirar informações. Em se tratando do texto filosófico há conceitos que precisam ser compreendidos dentro de um contexto e vinculados a um tema e problema para que possam ser melhor compreendidos. A maioria dos/das alunos/as, ao direcionar a sua vontade na execução das atividades, conseguiu fazer o movimento com o seu pensamento, trazendo, a partir dos seus escritos, ideias próprias e mostrando que essas narrativas de si, como vimos em Foucault, possuem um viés ético-político, pois contribuem para a constituição de diferentes modos de vida.

Na etapa final das oficinas, a de conceituação, as produções dos alunos evidenciaram como seu desempenho nas etapas anteriores foi fundamental para a expressão de ideias a partir da criação e recriação conceitual.

Em relação à sexta pergunta no segundo questionário, fizemos a seguinte interrogação: descreva a sua experiência com a leitura do texto de filosófico antes e após a oficinas filosóficas?

Tivemos 4 alunos/as que deram apenas a seguinte resposta “compreensível”. Os demais trouxeram ideias diferentes, dando as seguintes respostas: “Após os vídeos e músicas ficou mais fácil de compreensão do amor liquido”; “Antes observação das várias situações relatadas e

depois o interesse em especial sobre essa questão é de grande importância, porque de fato as pessoas estão tratando os seres humanos como objetos nos dias de hoje que inusitadamente param simplesmente de amar e respeitar”; “Ficou mais fácil pois vimos os contrastes”; “Antes não entedia muito, agora consigo entender”; “Fácil porque sempre gostei de filosofia e a filosofia faz bem”; e “abre a mente se for uma pessoa trancada tornando compreensível”.

Ao analisarmos esses dados, após as oficinas, vemos que houve uma mudança considerável na maneira com que os/as alunos/as agora passam a ler um texto de filosofia. É visível como a experiência com o texto filosófico, a partir das atividades realizadas durante as oficinas, adquire uma conotação diferenciada para eles/elas. Foram usados os seguintes termos para descrever o contato com o texto filosófico durante a oficina: compreensível, interessante, fácil de fazer relações, de fácil entendimento. Isso comprova que houve uma compreensão maior deles/delas com os conceitos filosóficos, motivados pela vontade de apreender as ideias filosóficas a fim de atribuir uma resposta aos problemas que estavam sendo discutidos na oficina.

Percebe-se também nas respostas que a experiência que cada um/uma teve com o texto filosófico durante as oficinas foi bem particular, demonstrando com isso que não dá para exigir dos/as alunos/as uma compreensão comum a todos, o que infelizmente é bem comum nas atividades presentes na maioria dos livros didáticos. Geralmente, esses manuais didáticos exigem uma resposta que seja comum a todos/todas, porque nos exercícios propostos pedem apenas que os/as alunos/as transcrevam a resposta do texto para os seus cadernos sem nenhum aprofundamento crítico e sem nenhuma criatividade. Vimos com Rancière que isso é comum na pedagogia explicadora, que visa apenas o embrutecimento dos sujeitos e não seu aprendizado de fato. Contrário a esse tipo de metodologia, nas oficinas o/a aluno/a pode ter contato com várias atividades que os possibilitaram que a leitura do texto filosófico fosse acompanhada de discussões e anotações, permitindo que exercessem o próprio pensamento. Essa escrita dos/das alunos/as a partir das várias leituras que realizadas durante as oficinas são, segundo Foucault, importantes para a constituição da subjetividade, pois é através dela que se constitui um exercício do pensamento com ele mesmo, construindo dessa forma sua crítica sobre suas próprias vidas, pensamentos, opiniões e ações.

Vimos que a maioria dos/das alunos/as da EJA que participaram das oficinas filosóficas conseguiram conceituar ou recriar os conceitos filosóficos a partir de suas compreensões, como é possível verificar na produção dos cartazes com desenhos, colagens, pintura e escrita crítica. Abordar o tema da primeira oficina e as estratégias filosóficas apresentadas na segunda oficina representou um grande desafio: o de despertar nos participantes a crença em suas próprias

potencialidades. Porque tiveram que passar por cima de toda barreira pedagógica dentro da escola que reforça a dependência e sujeição do/da aluno/a em relação ao/a professor/a, dizendo como eles/elas devem pensar, para uma relação autônoma entre eles/elas próprios e o saber filosófico. Para Rancière, essa percepção dos/as aluno/as sobre si do ser racional que se conhece capaz de agir é um dos princípios da emancipação da educação escolar e que alimenta o movimento da inteligência quando o/a aluno/a é provocado a percorrer o caminho do saber, preservando a autonomia de sua existência em relação aos poderes e aos saberes dados a eles sem que os permita que exerçam sua capacidade intelectual.

As falas dos alunos, registradas em questionário aplicado após as oficinas, evidenciam que o objetivo de lhes proporcionar uma experiência de leitura de textos filosóficos que estimulasse o desenvolvimento do pensamento crítico e a liberdade de criação foi atingido. Os resultados das produções dos alunos evidenciam a mudança de um modelo de leitura tradicional, em que sua participação era passiva, para uma experiência mais efetiva com textos filosóficos. Nesse novo modelo, os alunos assumem o protagonismo, superando as dificuldades de compreensão dos conceitos e relacionando-os a temas/problemas de sua realidade, demonstrando que a filosofia pode ser compreendida e relevante para suas vidas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer de todo processo de escrita deste trabalho, percebemos que é possível uma prática de ensino e aprendizagem de leitura do texto filosófico que provoque os sujeitos a assumir uma postura mais emancipada e crítica, principalmente quando na prática escolar privilegia-se mais o protagonismo dos/das alunos/as e as atividades desenvolvidas no ambiente de sala de aula estão direcionadas para que realizem uma experiência com o próprio pensamento. Trata-se de uma dinâmica que requer mudanças no atual contexto escolar.

Vimos que mudanças no processo de ensino e aprendizagem são possíveis ao trazermos para a nossa pesquisa as ideias de Rancière acerca de uma proposta de educação para emancipação. Nessa proposta, o reconhecimento da igualdade das inteligências dos sujeitos é pressuposto/princípio de educação que respeita as potencialidades individuais dos alunos/as. Para tanto, reconfigura-se a forma de enxergarmos a prática escolar a partir de uma perspectiva que não seja mais da dependência do aluno/a/ em relação ao/a professor/a e nem apenas da transmissão/assimilação de saberes, mas uma prática educacional em que a vontade do/da aluno/a o redireciona para uma aprendizagem que o capacite a lidar de forma autônoma com os conhecimentos.

Complementando essa discussão, a noção de cuidado de si de Foucault nos mostra como o indivíduo pode transformar seu modo de ser e sua vida por meio de práticas e técnicas que ele mesmo adota. Essa é uma forma de afirmar sua subjetividade e, conseqüentemente, sua liberdade em um mundo que busca limitar seu campo de experiência. Para o pensador, é a partir das diversas experiências que o sujeito se permite viver consigo mesmo, como um exercício de si, e, posteriormente, com os outros, que ele constrói o projeto de sua existência. De acordo com as ideias de Foucault, mesmo que os sujeitos estejam dentro de um sistema social que a todo tempo deseja moldá-los a uma formação que os torne assujeitados a um conjunto de saberes e práticas institucionalizadas, é possível resistir, mas, para isso, é necessário que reinventem um estilo próprio de existência que exigem deles/delas esforços pessoais através de experiências que modificam o seu próprio ser, levando-os a pensar por conta própria.

A partir da ideia de ambos os filósofos aplicadas ao ensino e aprendizagem de filosofia, verificamos que existem possibilidades de os/as alunos/as da EJA vivenciarem em sala de aula outras/novas de práticas de aprendizagens que os/as preparem para uma formação emancipadora e que possibilite a constituição da sua subjetividade.

Como foi possível verificar por meio das oficinas filosóficas com os/as alunos/as da EJA, uma prática escolar na perspectiva de ensino e aprendizagem de filosofia que possui essas

características deve levar em consideração que a base da educação deve ser a de uma formação que possibilite práticas e exercícios em que os sujeitos criem o hábito de submeter o seu intelecto a experiências que permitem pensar por conta própria, ou seja, que a partir do contato com os conceitos filosóficos, através de atividades de leitura e escrita dos textos, estabeleçam a curiosidade e o sentimento de ignorância necessários para o exercício de uma reflexão filosófica crítica e criativa.

Vimos que a proposta de uma educação em que os sujeitos sejam ativos e protagonistas do processo de aprendizagem presente em vários documentos de nossa educação brasileira, principalmente, os que estão diretamente relacionados as atuais mudanças trazidas pela BNCC, que pretende que a escola desenvolva experiências de aprendizagem para competências, mobilizando várias habilidades que juntas possam proporcionar uma formação que torne os sujeitos-alunos mais autônomos, pode ser aliada de uma educação que torne os sujeitos mais emancipados e críticos. Levando em considerações tais disposições documentais e a partir da experiência com alunos/as da EJA durante a execução do projeto e de suas participações, percebemos o quanto é necessário que as juventudes presentes nessa modalidade de ensino tenham a oportunidade de desenvolverem competências de aprendizagem que os despertem para uma educação que os tornem capazes de exercitar a curiosidade intelectual e filosófica, e a criticidade.

A partir das duas oficinas filosóficas realizadas na EJA e dos resultados positivos alcançados com os alunos, observamos que, apesar das dificuldades e especificidades desse público – como deficiências de aprendizagem e problemas sociais e econômicos que os tornam mais vulneráveis e com os quais nos deparamos durante as oficinas –, os alunos puderam vivenciar outra maneira de aprender filosofia. Isso os levou a perceber a leitura de textos filosóficos de forma mais confiante e reflexiva, buscando compreender o significado e as conexões das ideias apresentadas, o que os motivou a confiar em suas próprias capacidades e potencialidades intelectuais.

Foi uma experiência de leitura do texto de filosofia que tem enorme valor para os sujeitos da EJA que durante muito tempo tiveram seus direitos de uma educação de qualidade negligenciados. Para que essa experiência ocorresse, tivemos que desconstruir a ideia de que a aprendizagem de leitura se dá apenas pelo processo de decodificação e assimilação de conteúdos, para que assim construíssemos outra, a partir de uma metodologia em que há uma maior participação dos/das alunos/as de forma ativa em todas as etapas, sensibilizando-os/as quanto ao tema/problema e levando-os/as a vivenciar o problema filosófico como sendo seu e

pesquisando os conceitos na história da filosofia a fim de buscar resposta e recriando-os a partir de seu entendimento.

Acreditamos que nossos objetivos foram alcançados junto com os/as alunos/as da EJA quando observamos que a forma que a maioria deles/delas, na condição de oficinairos do pensamento, colocaram sua vontade e atenção na execução das atividades repassadas, principalmente as que exigia mais autonomia de execução, como a leitura do texto filosófico numa perspectiva mais emancipatória, que requer uma posição mais reflexiva e crítica dos conceitos ali empregados pelo filósofos para que depois pudessem recriá-los.

Essa tomada de iniciativa dos/as alunos/as da EJA durante as oficinas mostrou que, apesar de todas as dificuldades que o público dessa modalidade de ensino apresenta, há a possibilidade de superá-las. Uma das maneiras é, como observamos durante as oficinas, dar condições em sala de aula para os/as alunos/as desenvolverem por conta própria e à sua maneira de aprender. Daí a relevância de nossa pesquisa para educação filosófica de forma geral e especificamente para o ensino e aprendizagem de leitura do texto filosófico, pois, ao colocar o/a aluno/a diante do desafio de desenvolver suas próprias experiências filosóficas com o texto, as propostas de atividades apresentadas permitiram que eles/elas descobrissem e colocassem em prática as suas capacidades intelectuais. Inclusive, acreditamos que a metodologia adotada nessa pesquisa poderá ser utilizada por outros professores de Filosofia, incluindo outros séries e modalidades da educação básica.

Portanto, a temática e a problemática envolvendo a leitura do texto filosófico na Educação Básica demandam aprofundamento e análise em pesquisas futuras, percebemos que é pertinente levar adiante, para uma futura pesquisa de doutorado, essa proposta de uma educação filosófica com base na constituição de sujeitos leitores emancipados e críticos. Agora junto a alunos/as do Ensino Fundamental. Para essa futura pesquisa, pode ser colocado como um dos objetivos a verificação dessa experiência filosófico-pedagógica emancipatória e crítica a partir dos anos finais, período em que o/a aluno/a que se encontra nesse nível de ensino já solidificou o seu processo de alfabetização e passa a ser apresentado a conteúdos mais complexos. Relacionada à interpretação e produção textual, seria uma abordagem metodológica que traria impactos no desenvolvimento e formação do futuro aluno/aluna do Ensino Médio, tornando-o/a mais autônomo/a na forma de pensar e expressar por meio da leitura de conceitos filosóficos, além de conscientes de sua capacidade intelectual.

Outro campo amplo para pesquisa futuras em relação ao contexto de ensino e aprendizagem de leitura do texto filosófico na EJA seria verificar o quanto uma abordagem teórica dos conceitos filosóficos relacionados ao contexto mais prático dos/das alunos/as os/as

ajudaria a perceber na filosofia uma contribuição para refletir sobre problemas e fatos presentes no cotidiano. Apostar numa pesquisa em que os/as estudantes pudessem experimentar atividades que fossem ao mesmo tempo mais práticas e lúdicas para desenvolver o gosto pela problemática filosófica, relacionando-a a outras linguagens, como o uso de recursos digitais, jogos educativos e recursos audiovisuais que fossem um estímulo ao pensamento crítico e à resolução de problemas. Colaboraria, assim, com a interação entre os/as alunos/as, desenvolvendo ao mesmo tempo o pensar crítico, criativo e que despertasse a curiosidade, potencializando o ensino e proporcionando uma experiência de aprendizagem mais enriquecedora.

Em suma, verificamos que uma proposta de ensino e aprendizagem de leitura do texto de filosofia na EJA numa perspectiva emancipatória e crítica é possível desde que se estimule a autonomia de cada sujeito de fazer a reflexão sobre os conceitos filosóficos a partir de suas próprias interrogações e curiosidades. Para tanto, é preciso que este sujeito se reconheça igualmente inteligente e capaz de conhecer como os demais sujeitos.

6. REFERÊNCIAS

ADORNO. Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**. seleção de textos Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Paz e Terra, 2002

BRASIL. Secretária de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. p. 15-40. V.3. Brasília: 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 18 de set. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 01 fev. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> . Acesso em 12 de set de 2023.

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº: 6/2020. **Alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superiores/30000-uncategorised/90911-parecer-ceb-2021>. Acesso em 02 de jan. de 2023.

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº: 1/2021. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 6, de 10 de dezembro de 2020, que tratou do **Alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superiores/30000-uncategorised/90911-parecer-ceb-2021>. Acesso em 02 de jan. de 2023.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 38/2006. **Inclusão das disciplinas Filosofia e sociologia no Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica: Processo nº 23001.000179/2005-11, 07 jul. 2006. Disponível em file:///C:/Users/DELL/Documents/documentos%20oficiais/pceb038_06.pdf. Acesso em 18 de agosto de 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica Parecer CEB nº 11/2020. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em : http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf . Acesso em 12 de dez. de 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415/2017, de 16 de Fevereiro de 2017. **Lei do Novo Ensino Médio**. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm, Acesso em 23 de fev. de 2024.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 02 de Junho de 2008. Inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em 10 de jan. de 2024.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

CARVALHO. José Sérgio Fonseca de. **Do mestre ignorante ao iniciador: forma escolar e emancipação intelectual**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 45, n. 2, p.01-13, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623691817>. Acesso em 23 de fev. 2023.

CARVALHO. Flávio de. Pensar, viver e falar: a educação filosófica como psicagogia. **Actas del Quinto Congreso de Filosofía de la Educación**, v. 05, p. 01-14, 2021. Disponível em: <http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/518/516>. Acesso em 03 de mar. de 2023.

CASTRO. Luiz Felipe. **Pesquisa revela que Brasil é o país dos influenciadores digitais**. Revista VEJA. Publicado em VEJA de 6 de julho de 2022, edição nº 2796. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/comportamento/pesquisa-revela-que-o-brasil-e-o-pais-dos-influenciadores-digitais>. Acesso em 12 de jun. de 2023.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009. (Coleção Ensino de Filosofia).

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da Filosofia: história e grandes temas**. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI. Félix. **O que é filosofia**. São Paulo: Editora 34, 1997.

FAVARETO. Celso F. **Sobre o ensino de filosofia**. R. Fac.Educ., São Paulo. V. 19, n. 1, p. 97-102. Jan./jun, 1993.

FERREIRA. João Leite. **A analítica da subjetivação em Michel Foucault**. *Rev. Polis Psique*. 2017, vol.7, n.3, pp. 7-25. Disponível: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2238-. Acesso em 12 de nov. 2023.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade, 3: o cuidado de si**. São Paulo: Graal. 2005

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Martins Fontes: São Paulo, 2006

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta; tradução Elisa Monteiro, Inés Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas-SP: Papirus, 2012.

GRISON, E. M. **A Leitura de Textos Filosóficos no Ensino Médio: o ato de ler como processo de tradução**. *Trilhas Filosóficas, [S. l.]*, v. 13, n. 2, p. 73–92, 2022. DOI:

10.25244/tf.v13i2.2539. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RTF/article/view/2539>. Acesso em: 19 jan. 2023.

JAPIASSÙ, Hilton. MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

MOTA, F. A. B. DE. **O processo formativo do sujeito: governamentalidade e modos de subjetivação como processo de singularização a partir do cuidado de si**. *Reflexão e Ação*, v. 26, n. 2, p. 27-42, 2 maio 2018. Disponível: <https://doi.org/10.17058/rea.v26i2.11365>. Acesso em 03 de jun. 2023

MONTE. Mariza. Ainda bem (2011). Disponível em: <https://www.letras.mus.br/marisa-monte/1964286/> Acesso em 23 de ago. 2023.

NETO, João Leite Ferreira. **A Analítica da Subjetivação em Michel Foucault**. *Rev. Polis e Psique*, 2017; 7(3): 7 – 25

PAGNI. Pedro Angelo. **O pensar filosófico, os modos de subjetivação e a escola no Brasil**. Coleção filosofar é preciso. Disponível: [O PENSA FILOSÓFICO- PEDRO PAGNI.pdf](#) . Acesso em 12 de mar. 2023.

PARAÍBA. Governo da. **Referenciais curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias**. Coordenação Geral: Girleide Medeiros de Almeida Monteiro. João Pessoa: p. 416-422, 2006. Disponível em: <https://pbeduca.see.pb.gov.br/p%C3%A1gina-inicial/propostas-curriculares-da-para%C3%ADba>. Acesso em 17 de ago. 2023.

PELLEJERO, Eduardo. **A lição do aluno: uma introdução à obra de Jacques Rancière**. *Saberes: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação*, v. 2, n. 3, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/574>. Acesso em: 28 jan. 2023.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SANTOS, Katia Cilene. **A importância do texto filosófico nas aulas de filosofia**. *Filosofia e Educação, [S. l.]*, v. 3, n. 2, p. 288–297, 2011. DOI: 10.20396/rfe.v3i2.8635463. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635463>. Acesso em: 12 Dez. 2023.

SANTOS, Luiz Roberto; CHAGAS, Patrícia C. de M. **Ensino de filosofia e Eja: contextualização histórica e desafios da contemporaneidade**. *HOLOS, [S. l.]*, v. 4, p. 182–200, 2011. DOI: 10.15628/holos.2011.643. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/643>. Acesso em 30 jan. 2024.

SEVERINO. Antônio Joaquim. **Como ler um texto de Filosofia**. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2008.

SCHNORR, Giselle. **Inéditos Viáveis: Dialogicidade, Interculturalidade e Libertação**. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/nesef/article/view/68946/39398> Acesso em 24 mar. 2022.

SPINELLI, Priscila Tesch. **Texto Filosófico: uma defesa do seu uso em sala de aula. O Ensino de Filosofia e os dez anos dos Institutos Federais (2008-2018)**, Maceió/AL: Café com Sociologia, 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/41045557/Texto_filos%C3%B3fico_uma_defesa_do_seu_uso_na_sala_de_aula. Acesso em 10 de dez. 2023.

SOUZA, G. G. M. de; NETO, J. T. **Uma proposta de filosofia para o Ensino Médio**. Trilhas Filosóficas, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 41–56, 2012. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RTF/article/view/1794>. Acesso em 25 mai. 2023.

STRELHOW, T. B. **Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 49–59, 2012. DOI: 10.20396/rho.v10i38.8639689. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>. Acesso em 29 nov. 2023.


THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

TORRES, Carlos Alberto. Educação de adultos e educação popular na América Latina: implicações para uma abordagem radical de educação comparada. In: GADOTTI, Moacir. TORRES, Carlos Alberto. **Educação popular: utopia Latino-Americana**. São Paulo: Cortez, 1994. Cap. 16, p. 249-266.

Vênus Podcast. Entrevistada: com KAROL CONKÁ. 15 de Fev., de 2023. Podcast. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=zDVjB-VNkV0&t=3s> Acesso em 14 mar. 2023

VIEIRA, W. J.; HORN, G. B. O sentido e o lugar do texto filosófico nas aulas de filosofia do Ensino Médio. **Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFilo**, [S. l.], v. 1, n. 2, 2016. DOI: 10.5902/2448065723828. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/23828>. Acesso em 29 jan. 2024.

ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA
3ª REGIÃO DE ENSINO
ECI E.E.F.M. JOSÉ MIGUEL LEÃO
RUA: JOÃO MIGUEL LEÃO S/Nº - SÃO JOSÉ DA MATA
CAMPINA GRANDE - CEP. 58.441-000 - FONE: 3314-1018
DECRETO CRIAÇÃO 17744/1995-Res.340/2001 D.O. CEE
CNPJ:01.877.486/0001-03 INEP: 260.765.90

Carta de Anuência

DECLARAÇÃO

Eu **Maria de Fátima de Sousa Figueiredo**, na qualidade de Secretária Escolar responsável pelo(a) **ECI José Miguel Leão**, autorizo a realização da pesquisa intitulada "**Pensando a Construção do Sujeito-Leitor Emancipatória e Crítica**" a ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador **Sebastião Silva**; e declaro que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética do Instituto de Ciências da Saúde para a referida pesquisa.

Campina Grande, 28 de Dezembro de 2022

Maria de Fátima de S. Figueiredo
 Secretária Escolar
 Aut. N° 5.926

Secretaria de Estado da Educação
 ECI E.E.F.M. José Miguel Leão
 Rua João Miguel Leão, S/N - São José da Mata
 Campina Grande - PB - CEP 58.441-000
 Decreto de Criação 142 - 22/21/49
 Resolução 340/2001 D. O. CEE
 CNPJ 01.877.486/0001-03

Maria de Fátima de Sousa Figueiredo
ASSINATURA DO RESPONSÁVEL PELA INSTITUIÇÃO

(carimbo da Instituição)

ANEXO B – TCLE

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



Continuação do Parecer: 5.992.803

| | | | | |
|---|----------------------------------|------------------------|-----------------|--------|
| Outros | roteiro_para_coleta_de_dados.pdf | 22/03/2023 15:22:45 | SEBASTIAO SILVA | Aceito |
| Outros | TCLE.pdf | 22/03/2023 15:00:40 | SEBASTIAO SILVA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | tcle_summeter.pdf | 27/01/2023 20:36:26 | SEBASTIAO SILVA | Aceito |
| Cronograma | cronograma_submeter.pdf | 26/01/2023 19:33:53 | SEBASTIAO SILVA | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | projeto_submeter.pdf | 26/01/2023 19:31:01 | SEBASTIAO SILVA | Aceito |
| Outros | carta_anuencia_pesquisa.pdf | 26/01/2023 19:17:03 | SEBASTIAO SILVA | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | Declaracao_compromisso_pesq.pdf | 26/01/2023 19:12:49 | SEBASTIAO SILVA | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_de_rosto.pdf | 26/01/2023 19:10:09 | SEBASTIAO SILVA | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 10 de Abril de 2023

Assinado por:
XISTO SERAFIM DE SANTANA DE SOUZA JÚNIOR
(Coordenador(a))

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

ANEXO C – TRECHOS DO LIVRO AMOR LIQUIDO DE SIGMUND BAUMAM

O amor parece desfrutar de um status diferente do de outros acontecimentos únicos.

De fato, é possível que alguém se apaixone mais de uma vez, e algumas pessoas se gabam - ou se queixam - de que apaixonar-se ou desapaixionar-se é algo que lhes acontece (assim como a outras pessoas que vêm a conhecer nesse processo) de modo muito fácil. Todos nós já ouvimos histórias sobre essas pessoas particularmente "propensas" ou "vulneráveis" ao amor.

Há bases bastante sólidas para se ver o amor, e em particular a condição de "apaixonado" como — quase que por sua própria natureza — uma condição recorrente, passível de repetição, que inclusive nos convida a seguidas tentativas. Pressionados, a maioria de nós poderia enumerar momentos em que nos sentimos apaixonados e de fato estávamos. Pode-se supor (mas será uma suposição fundamentada) que em nossa época cresce rapidamente o número de pessoas que tendem a chamar de amor mais de uma de suas experiências de vida, que não garantiriam que o amor que atualmente vivenciam é o último e que têm a expectativa de viver outras experiências como essa no futuro. Não devemos nos surpreender se essa suposição se mostrar correta. Afinal, a definição romântica do amor como "até que a morte nos separe" está decididamente fora de moda, tendo deixado para trás seu tempo de vida útil em função da radical alteração das estruturas de parentesco às quais costumava servir e de onde extraía seu vigor e sua valorização. Mas o desaparecimento dessa noção significa, inevitavelmente, a facilitação dos testes pelos quais uma experiência deve passar para ser chamada de "amor": Em vez de haver mais pessoas

atingindo mais vezes os elevados padrões do amor, esses padrões foram baixados. Como resultado, o conjunto de experiências às quais nos referimos com a palavra amor expandiu-se muito. Noites avulsas de sexo são referidas pelo codinome de "fazer amor".

A súbita abundância e a evidente disponibilidade das "experiências amorosas" podem alimentar (e de fato alimentam) a convicção de que amar (apaixonar-se, instigar o amor) é uma habilidade que se pode adquirir, e que o domínio dessa habilidade aumenta com a prática e a assiduidade do exercício. Pode-se até acreditar (e freqüentemente se acredita) que as habilidades do fazer amor tendem a crescer com o acúmulo de experiências que o próximo amor será uma experiência ainda mais estimulante do que a que estamos vivendo atualmente, embora não tão emocionante ou excitante quanto a que virá depois.

Essa é, contudo, outra ilusão... O conhecimento que se amplia juntamente com a série de eventos amorosos é o conhecimento do "amor" como episódios intensos, curtos e impactantes, desencadeados pela consciência a priori de sua própria fragilidade e curta duração. As habilidades assim adquiridas são as de "terminar rapidamente e começar do início" das quais, segundo Soren Kierkegaard, o Don Giovanni de Mozart era o virtuoso arquetípico. Guiado pela compulsão de tentar novamente, e obcecado em evitar que cada sucessiva tentativa do presente pudesse atrapalhar uma outra no futuro, Don Giovanni era também um arquetípico "impotente amoroso". Se o propósito dessa busca e experimentação infatigáveis fosse o amor, a compulsão a experimentar frustraria esse propósito. É tentador afirmar que o efeito dessa aparente "aquisição de habilidades" tende a ser, como no caso de Don Giovanni, o desaprendizado do amor - uma "exercitada incapacidade" para amar.

Um resultado como esse - a vingança do amor, por assim dizer, sobre aqueles que ousam desafiar-lhe a natureza - seria de se esperar. Pode-se aprender a desempenhar uma atividade em que haja um conjunto de regras invariáveis correspondendo a um cenário estável e monotonamente repetitivo que favoreça o aprendizado, a memorização e a manutenção dessa simulação. Num ambiente instável, fixar e adquirir hábitos - marcas registradas do aprendizado exitoso - não são apenas contraproducentes, mas podem mostrar-se fatais em suas conseqüências. O que é mortal para os ratos dos esgotos urbanos - aquelas criaturas inteligentíssimas capazes de aprender rapidamente a distinguir comidas de iscas venenosas - é o elemento de instabilidade, de desafio às regras, inserido na rede de calhas e dutos subterrâneos pela "alteridade" irregular, inapreensível, imprevisível e verdadeiramente impenetrável de outras criaturas inteligentes - os seres humanos, com sua notória tendência a quebrar a rotina e derrubar a distinção entre o regular e o contingente. Se essa distinção não se sustenta, o aprendizado (entendido como a aquisição de hábitos úteis) está fora de questão. Os que insistem em orientar suas ações de acordo com precedentes, como aqueles gerais conhecidos por lutar novamente sua última guerra vitoriosa, assumem riscos suicidas e não favorecem a eliminação dos problemas.

ANEXO D – MÚSICA DE MARISA MONTE “AINDA BEM”

Ainda Bem
Marisa Monte

Ainda bem
Que agora encontrei você
Eu realmente não sei
O que eu fiz pra merecer
Você

Porque ninguém
Dava nada por mim
Quem dava, eu não tava a fim
Até desacreditei de mim

O meu coração
Já estava acostumado
Com a solidão
Quem diria que a meu lado
Você iria ficar

Você veio pra ficar
Você que me faz feliz
Você que me faz cantar
Assim

O meu coração
Já estava aposentado
Sem nenhuma ilusão
Tinha sido maltratado
Tudo se transformou

Agora você chegou
Você que me faz feliz
Você que me faz cantar
Assim

Na, na, na, na
Na, na, na, na, na, na
Na, na, na, na, na, na
Na, na, na, na, na, na
Na, é

O meu coração
Já estava acostumado
Com a solidão
Quem diria que a meu lado
Você iria ficar

Você veio pra ficar
Você que me faz feliz
Você que me faz cantar
Assim

O meu coração
Já estava aposentado
Sem nenhuma ilusão
Tinha sido maltratado
Tudo se transformou

Agora você chegou
Você que me faz feliz
Você que me faz cantar
Assim

Na, na, na, na
Na, na, na, na, na, na
Na, na, na, na, na, na
Na, na, na, na, na, na
Na, é

Ainda bem

ANEXO E – TRECHOS DE TEXTOS DE ADORNO

4

Trechos de textos usados

“Quanto mais sólidas se tornam as posições da indústria cultural, tanto mais brutalmente esta pode agir sobre as necessidades dos consumidores, produzi-las, guiá-las e discipliná-las, retirar-lhes até o divertimento. Aqui não se coloca limite algum ao progresso cultural. Mas essa tendência é imanente ao próprio princípio — burguês e iluminista — da diversão. Se a necessidade de *amusement* foi, em larga escala produzida pela indústria, que fazia a publicidade da obra a partir de seu autor, e confundia a oleografia com a gulodice representada e vice-versa, o pudim em pó com a reprodução do pudim, pode-se então sempre constatar, na diversão, a manipulação comercial, o *sedes talk*, a voz do camelô”(p. 25).

“Os motivos, no fundo, são econômicos. É evidente que se poderia viver sem a indústria cultural, pois já é enorme a saciedade e a apatia que ela gera entre os consumidores. Por si mesma ela pode bem pouco contra esse perigo. A publicidade é o seu elixir da vida. Mas, já que o seu produto reduz continuamente o prazer que promete como mercadoria à própria indústria, por ser simples promessa, finda por coincidir com a propaganda, de que necessita para compensar a sua não fruibilidade. Na sociedade competitiva, a propaganda preenche a função social de orientar o comprador no mercado, facilitava a escolha e ajudava o fornecedor mais hábil, contudo até agora desconhecido, a fazer com que a sua mercadoria chegasse aos interessados. Ela não só custava, mas também economizava tempo-trabalho. Agora que o livre mercado chega ao fim, entrincheira-se na propaganda o domínio do sistema. Ela reforça o vínculo que liga os consumidores às grandes firmas. Só quem pode rapidamente pagar as taxas exorbitantes cobradas pelas agências publicitárias, e, em primeiro lugar, pelo próprio rádio, ou seja, quem já faz parte do sistema, ou é expressamente admitido, tem condições de entrar como vendedor no pseudo mercado”(p.39).

“A novidade do estágio da cultura de massa em face do liberalismo tardio está na exclusão do novo. A máquina gira em torno do seu próprio eixo. Chegando ao ponto de determinar o consumo, afasta como risco inútil aquilo que ainda não foi experimentado.”

“A indústria cultural não sublima, mas reprime e sufoca. Expondo continuamente o objeto do desejo, o seio nu do herói esportivo, ela apenas excita o prazer preliminar não sublimado, que, pelo hábito da privação, há muito tempo se tomou puramente masoquista.”

“Não obstante, a indústria cultural permanece a indústria do divertimento. O seu poder sobre os consumidores é mediado pela diversão que, afinal, é eliminada não por um mero *diktat*, mas sim pela hostilidade, inerente ao próprio princípio do divertimento, diante de tudo que poderia ser mais do que divertimento. Uma vez que a encarnação de todas as tendências da indústria cultural na carne e no sangue do público se faz mediante o processo social inteiro, a sobrevivência do mercado, neste setor, opera no sentido de intensificar aquelas tendências”.

(p. 18)

“Abandonamos essa última expressão (cultura de massa) para substituí-la por 'indústria cultural', a fim de excluir de antemão a interpretação que agrada aos advogados da coisa: estes pretendem, com efeito, que se trata de algo como uma cultura surgindo espontaneamente das próprias massas, em suma, da forma contemporânea da arte popular. Ora, desta arte a indústria cultural se distingue radicalmente.”

“A renúncia à individualidade que se amolda à regularidade rotineira daquilo que tem sucesso, bem como o fazer o que todos fazem, seguem-se do fato básico de que a produção padronizada dos bens de consumo oferece praticamente os mesmos produtos a todo cidadão. Por outra parte, a necessidade, imposta pelas leis do mercado, de ocultar tal equação conduz à manipulação do

4

ANEXO F – TRECHOS REPORTAGEM REVISTA VEJA

Pesquisa revela que Brasil é o país dos influenciadores digitais

Eles determinam o que agimos e pesam milhões de pessoas, desde a influência da autoridade, até demais espalhor horizontalmente. O poder das redes sociais



Daí que um tempo, nem tão distante assim, em que todas as vezes da reuniões debates e lactar os caminhos viram de grandes personalidades de diversas áreas do conhecimento. Na primeira, Ellyssa Galvão e os guias geográficos com sua atenção à ditadura e amor a democracia. No campo da cultura, nomes como Carlos Drummond de Andrade, D. Cavalcanti e João Antônio, entre tantos outros, inspiraram não apenas pessoas próximas e íntimos, mas também milhões de brasileiros que os admiravam. Na época, Afonso Latu e Vital Brazil assumiram durante décadas o papel de propagandistas do saber. Não foram poucas as vezes que, ao longo da história, ensinaram, balizaram e, afinal, influenciaram o modo de agir e raciocinar. A vida mudou, a sociedade é outra e agora as grandes cabeças pensantes foram superadas por uma categoria

de repente e inúmeras, milhões de vezes descendo com a influência por influência e que pode até assumir sempre todas as posições em uma de uma quantidade de quantidade de influência. São os chamados influenciadores digitais, em inglês mesmo. Instituto de planejamento para a de vida. É demonstração a nível a seguir as metodologias que possuem metodologias nos países atuais.

BANDO BARULHENTO

Em 2017, mais de 1 milhão de brasileiros

no Brasil tem

500.000

INFLUENCIADORES

DE 100.000 A MAIS DE

1000 SEGUIDORES

o número de seguidores de todos os influenciadores brasileiros em 2017, o que representa um aumento de 100% em relação ao ano anterior.

DE 100.000 A MAIS DE 1000 SEGUIDORES, o número de influenciadores brasileiros em 2017, o que representa um aumento de 100% em relação ao ano anterior.

13 MILHÕES

de seguidores em todo o Brasil em 2017.

★ APENAS NO **INSTAGRAM**, O EXERCÍCIO DE INFLUENCERS BRASILEIROS COM APENAS **1.000 SEGUIDORES** CHEGA A **10,5 MILHÕES** — É MAIS DO QUE EM QUALQUER OUTRO PAÍS

🗨️ O BRASIL É O SEGUNDO PAÍS QUE MAIS SE ENGAJA EM INFLUENCERS DO MUNDO (**44,3% DOS USUÁRIOS**). APÓS O JAPÃO (31,4%), O JAPÃO É SEGUIDO APENAS POR NAÇÕES EMERGENTES TAMBÉM ENTÃO NA LISTA: NIGÉRIA, INDONÉSIA E ARGENTINA

Fonte: Associação Brasileira de Marketing Digital (ABMD)

Um estudo recente realizado pela Nielsen tracei um quadro perturbador nesse universo. A pesquisa revela que o Brasil é o país dos influenciadores. Existem 500.000 deles com ao menos 10.000 seguidores espalhados pelas diversas plataformas. Sob qualquer ângulo que se olhe, é muita gente: o número supera o total de médicos (dele no quadro). Para além das questões práticas envolvidas — uma nação precisa mais de doutores ou de influencers exibidos que têm opinião sobre tudo? — há ainda o fato que merece ser mencionado. Essa mesma destinação e aparentemente irrelevante distribuição de milhões de pessoas vão consumir e influenciar as suas vidas e o mundo agora e no futuro. Em 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024, 2025, 2026, 2027, 2028, 2029, 2030, 2031, 2032, 2033, 2034, 2035, 2036, 2037, 2038, 2039, 2040, 2041, 2042, 2043, 2044, 2045, 2046, 2047, 2048, 2049, 2050, 2051, 2052, 2053, 2054, 2055, 2056, 2057, 2058, 2059, 2060, 2061, 2062, 2063, 2064, 2065, 2066, 2067, 2068, 2069, 2070, 2071, 2072, 2073, 2074, 2075, 2076, 2077, 2078, 2079, 2080, 2081, 2082, 2083, 2084, 2085, 2086, 2087, 2088, 2089, 2090, 2091, 2092, 2093, 2094, 2095, 2096, 2097, 2098, 2099, 2100.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFPG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PENSANDO A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO-LEITOR EMANCIPATÓRIA E CRÍTICA

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa: **PENSANDO A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO-LEITOR EMANCIPATÓRIA E CRÍTICA**, desenvolvido sob responsabilidade da Professor/pesquisador Sebastião Silva, na Escola Estadual José Miguel Leão, localizado na Rua João Miguel Leão, S/N, Distrito de São José da Mata, Campina Grande-PB. CEP: 58.441.000. Fone:(83)3314-1018. E-mail: josemiguelcg3gre@gmail.com.

Assumimos cumprir fielmente as diretrizes regulamentadoras emanadas da Resolução CNS Nº 510/2016, normativa regulatória para as Ciências Humanas e Sociais (CHS) e suas normatizações complementares, homologadas nos termos do Decreto de delegação de competências de 07 de abril de 2016, visando assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, ao (s) sujeito (s) da pesquisa e ao Estado.

O presente documento contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Eu/Responsável _____ nascido(a) em ____/____/____, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade que (nome do/a estudante) _____ participo da pesquisa **PENSANDO A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO-LEITOR EMANCIPATÓRIA E CRÍTICA**. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente que:

I) Objetivo da pesquisa:

- Contribuir para o ensino/aprendizagem de filosofia que tenha por base um sujeito-leitor autônomo e emancipado na educação básica;
- Verificar as relações e diferenças entre uma aprendizagem explicadora e emancipadora no ensino aprendizagem de filosofia;
- Examinar como são (re)construídas as subjetivações através dos processos de obediência/resistência no ambiente escolar.
- Definir uma proposta de leitura do texto filosófico para o contexto da Educação de

Jovens e Adultos (EJA).

II) Justificativa da Pesquisa se dá:

A pesquisa justifica-se por questionar um dos problemas presentes na escola hoje e que tem motivado debates em diversas áreas da educação que é a do ensino e aprendizagem de leitura de texto, no caso desta pesquisa, direcionaremos para a formação do sujeito-leitor do texto filosófico, pois acreditamos que é possível dialogar com as metodologias atuais de ensino e aprendizagem de leitura e propormos um deslocamento no processo de leitura em sala de aula em que os alunos(as) sejam sujeitos e não apenas objeto.

A escola hoje é reprodutora de uma visão tecnicista da educação cujo modelo visiona uma formação pragmática dos sujeitos, ou seja, visa planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional e inflexível, no entanto, existem conjunturas sociais onde a educação popular é essencialmente uma força contra hegemônica e uma ação cultural libertadora. Porém, num outro momento histórico, a educação popular pode participar de uma nova hegemonia e exercer uma ação cultural relacionada com a construção de um novo poder. Sendo assim, baseado numa bibliografia onde a educação é vista como emancipatória, veremos que a formação do sujeito-leitor pode estar solidificada numa prática que privilegie a autonomia e a autorreflexão crítica do indivíduo em detrimento do aprisionamento de sua consciência e numa formação que privilegie a resistência no lugar da adaptação dos sujeitos.

III) Riscos e benefícios da Pesquisa:

Os riscos dessa pesquisa serão mínimas, atestamos que haverá segurança social, psicológica, física e emocional dos participantes, pois, a mesma esta direcionada para um público adulto, ou seja, alunos da EJA, acima de 18 anos, em que, durante as atividades que serão realizadas nas aulas serão acompanhados pelo professor, e, terão, também, apoio da equipe pedagógica da escola, dando-nos total segurança para que tenhamos a garantia de que não serão usados materiais/objetos que poderão por em risco os educandos que participarão das oficinas. Os alunos/as que participarão estão cursando o ciclo 5 na Escola Estadual José Miguel Leão, localizada no distrito de São José da Mata, município de Campina Grande- PB, no turno noturno, e que participarão de duas oficinas filosóficas, aonde serão convidados para atividades que os motivarão a exercitar a autonomia do pensamento crítico em relação ao conceitos e problema filosóficos, essa atividade trará como benefício para os mesmos, experimentar, as diversas relações que se estabelecerão com próprio pensamento, com o perguntar filosófico e com os saberes que surgirão a partir do momento que se iniciar o ato do filosofar, porém, o educando que sentir desconfortável para participar das atividades que serão propostas nas oficinas poderão pedir para se retirar-se. Durante a execução do projeto cada participante será informado de todas as etapas do projeto incluindo seus riscos, e possíveis riscos, bem como, os benefícios da pesquisa.

IV) O participante tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;

V) Garantimos quanto a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração na pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação ou penalização;

VI) Asseguramos a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa;

VII) Asseguramos de que os resultados serão mantidos em sigilo, exceto para fins de divulgação científica. Atestado de interesse pelo conhecimento dos resultados da pesquisa

() Desejo conhecer os resultados desta pesquisa

() Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa. Asseguramos o recebimento de uma via do TCLE.

VIII) Explicitamos a garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes;

IX) Explicitamos a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;

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

Campina Grande, _____ de _____ de 2023.

.....
Assinatura do/a participante

.....
Sebastião Silva - Pesquisador Responsável

Responsável pelo Projeto: Sebastião Silva - Matrícula Mestrado UFCG: 3102202214
Telefone para contato e endereço profissional do pesquisador responsável: (83) 999225752
E-mail: sebastiaoфиlo@gmail.com

APÊNDICE B – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO
Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP
Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José. CEP: 58107 – 670.
Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br.



TERMO DE COMPROMISSO DO(S) PESQUISADOR(ES)

Por este termo de responsabilidade, nós abaixo-assinados, Orientador Flávio de Carvalho e Orientando(s) Sebastião Silva, respectivamente, da pesquisa intitulada “**Pensando a construção do sujeito-leitor emancipatória e crítica**”, assumimos cumprir fielmente as diretrizes regulamentadoras emanadas da Resolução CNS Nº 510/2016, normativa regulatória para as Ciências Humanas e Sociais (CHS) e suas normatizações complementares, homologadas nos termos do Decreto de delegação de competências de 07 de abril de 2016, visando assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, ao (s) sujeito (s) da pesquisa e ao Estado.

Reafirmamos, outrossim, nossa responsabilidade indelegável e intransferível, mantendo em arquivo todas as informações inerentes a presente pesquisa, respeitando a confidencialidade e sigilo das fichas correspondentes a cada sujeito incluído na pesquisa, por um período de 5 (cinco) anos após o término desta.

Apresentaremos sempre que solicitado pelas instâncias envolvidas no presente estudo, relatório sobre o andamento da mesma, assumindo o compromisso de:

- Preservar a privacidade dos participantes da pesquisa cujos dados serão coletados;
- Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão;

Página 1 de 2

Endereço: rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, São José. Campina Grande- PB.

CEP/ HUAC - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br/ huaccep@gmail.com, telefone: (83) 2101-5545.

APÊNDICE C – ROTEIRO DA 1ª ENTREVISTA



Ministério da Educação
Universidade Federal de Campina Grande
Mestrado Profissional de Filosofia - PROF-FILO



INSTRUMENTO DE PESQUISA

Entrevista Simples Com Perguntas Abertas e de Múltiplas Escolhas

PESQUISA: PENSANDO A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO-LEITOR EMANCIPATÓRIA E CRÍTICA

Pesquisador Responsável: Sebastião Silva

Professor Orientador: Dr. Flávio de Carvalho

Roteiro da 1ª Entrevista

(Aplicar antes da realização das oficinas filosóficas)

1. Ao fazer a leitura do texto filosófico você consegue relacionar os conceitos e problemas presentes com o seu contexto sociocultural?
2. Ao ler um texto filosófico você interroga suas próprias convicções? (crenças, morais, culturais, políticas, éticas)
3. Durante a leitura do texto filosófico em sala de aula para compreender as ideias dos/as filósofos/as você precisa da ajuda do professor?
 - a) Preciso muito. Por quê?
 - b) Preciso pouco. Por quê?
 - c) Não preciso de ajuda. Por quê?

APÊNDICE D – ROTEIRO DA 2ª ENTREVISTA



Ministério da Educação
Universidade Federal de Campina Grande  PROF-FILO
Mestrado Profissional de Filosofia - PROF-FILO

INSTRUMENTO DE PESQUISA

Entrevista Simples Com Perguntas Abertas e de Múltiplas Escolhas

PESQUISA: PENSANDO A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO-LEITOR EMANCIPATÓRIA E CRÍTICA

Pesquisador Responsável: Sebastião Silva

Professor Orientador: Dr. Flávio de Carvalho

Roteiro da 2ª Entrevista

(Aplicar após a realização das oficinas filosóficas)

1. Ao fazer a leitura do texto filosófico você consegue relacionar os conceitos e problemas presentes com o seu contexto sociocultural?
2. Ao fazer a leitura do texto filosófico você interroga suas próprias convicções? crenças, morais, culturais, políticas, éticas)
3. Durante as “oficinas filosóficas” você precisou da ajuda do professor para compreender as ideias dos/as filósofos/as?
 - a) Precisei muito. Por que?
 - b) Precisei pouco. Por que?
 - c) Não precisei. Por que?
4. As atividades desenvolvidas durante as oficinas tornaram as ideias dos textos filosóficos mais compreensíveis?
5. Quais das atividades realizadas durante as oficinas filosóficas lhe chamou mais atenção? E quais você teve mais vontade de aprender? Por que?
6. Descreva sua experiência com o texto filosófico antes e após as oficinas filosóficas?