CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

UMA ESCOLA, UM MESTRE, UM MATERIAL: A IGUALDADE DAS INTELIGÊNCIAS NA PERIFERIA CARIOCA.

Maria de Lourdes Bastos Lopes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em filosofia e ensino.

Orientador:

Prof. Dr. Antônio Maurício Castanheira das Neves

Rio de Janeiro
Dezembro/2016

UMA ESCOLA, UM MESTRE, UM MATERIAL: A IGUALDADE DAS INTELIGÊNCIAS NA PERIFERIA CARIOCA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em filosofia e ensino.

Maria de Lourdes Bastos

Banca Examinadora:

_____

Presidente, Prof. Dr. Antônio Maurício Castanheira das Neves - Orientador

_____

Prof. Dr. Rafael Mello Barbosa

_____

Prof. Dr. Lélio Moura Lourenço – UFJF

Rio de Janeiro
Dezembro/2016

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

L864 Lopes, Maria de Lourdes Bastos
Uma escola, um mestre, um material : a igualdade das inteligências na periferia carioca / Maria de Lourdes Bastos Lopes.—2016.
89f. + apêndice e anexos : il. (algumas color.) ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca , 2016.
Bibliografia : f. 87-89
Orientador : Antônio Maurício Castanheira das Neves

1. Filosofia (Ensino médio) – Estudo e ensino. 2. Escolas públicas – Tomás Coelho (Rio de Janeiro, RJ). 3. Liberdade intelectual. I. Neves, Antônio Maurício Castanheira das (Orient.). II. Título.

CDD 107

A meus pais e mestres que me ensinaram a caminhar em solo firme.
A meus irmãos e amigos que me ensinaram a correr pela estrada.
A minhas filhas e alunos que me ensinaram a saltar sobre o abismo.

AGRADECIMENTO

Creio sinceramente que devo ser grata a todas as situações e pessoas que direta, ou indiretamente participam e compartilham as aventuras do meu caminho. As situações prazerosas ou pesarosas contribuíram para minha formação. As pessoas, como sabiamente dizia minha mãe, são presentes que recebemos ao longo da vida.

Em relação a este trabalho, embora inúmeras pessoas tenham generosamente colaborado de diferentes maneiras, gostaria de endereçar meu agradecimento a minha filha mais nova, que ofertou sua ajuda nos momentos difíceis e a uma pessoa muito especial, que assumiu a responsabilidade de orientar essa pesquisa.

Pela maestria com que subjugou minha vontade, ignorou minhas falhas, aplainou meu caminho e com sua inteligência soube iluminar a minha, mais do que agradecer, desejo render uma sincera homenagem ao meu “mestre ignorante” Maurício Castanheira.

Sua dedicação aos alunos e preocupação afetuosa afirma uma presença, que naturalmente sentida, não pode ser explicada. Mas os grandes gestos são assim, partem da nobreza da alma e caminham para além do que se possa descrever com palavras!

(...) Uma lâmpada para iluminar os caminhos à medida que se apaga a luz do dia. É desse jeito que a teoria ilumina e conduz a prática, mas só quando a própria prática a deslocou para a situação a que deve servir e produzir é adequada. Por isso, de saída, não se pode saber quais são nossos interlocutores.

Surgirão eles durante a caminhada. Isso faz parte da aventura.

.

(Mario Osório Marques)

RESUMO

Consideramos elaborar um material didático para o ensino de filosofia endereçado a alunos de ensino médio da escola pública estadual na periferia do Rio de Janeiro. Descrevemos o processo de produção desse material que parte do pensamento de Jacques Rancière buscando relacionar o conceito de emancipação intelectual ao processo de construção do conhecimento e ao ensino de filosofia. Iniciamos por estabelecer os critérios relevantes à prática do pensamento filosófico que tomamos como pressupostos e elegemos os estudos que tomam o ensino de filosofia como problema filosófico, o que nos defronta com a relação intrínseca entre filosofar e ensinar filosofia. Tomamos a aula como um acontecimento e a filosofia como ferramenta capaz de provocar uma nova relação com o conhecimento e partindo da igualdade das inteligências buscamos o papel formativo no processo de conhecimento. Em nossa argumentação destacamos que a elaboração de um currículo está estreitamente relacionada ao público a que se destina, e a partir daí defendemos uma atenciosa escuta para perceber a diversidade de oportunidades e situações presentes no espaço escolar e os entraves e entrelaçamentos existentes entre a filosofia e a sala de aula. Defendemos a necessidade de delimitar o fazer pedagógico a partir de um contorno mais amplo, destacando o vínculo entre escola e sociedade, percebendo o trabalho didático como uma totalidade, que abarca em suas diversas dimensões as possibilidades de uma educação emancipadora. Desejamos assim, pensar a filosofia em sua relação com a pedagogia e com o currículo, entendendo nossa concepção de filosofia e de trabalho pedagógico como base para favorecer as trajetórias que construímos ao exercitar a filosofia com alunos do ensino médio.

Palavras-chave:

Filosofia. Ensino. Emancipação.

RÉSUMÉ

Nous considérons l'élaboration d'un matériel didactique pour l'enseignement de la philosophie adressée aux élèves du secondaire de l'école publique à la périphérie de Rio de Janeiro. Nous décrivons le processus de production de ce courseware à partir de la pensée de Jacques Rancière essayant de relier le concept de l'émancipation intellectuelle dans le processus de développement des connaissances et de l'enseignement de la philosophie. Nous commençons par établir les critères relatifs à la pratique de la pensée philosophique que nous prenons pour acquis et nous avons choisi les études qui prennent l'enseignement de la philosophie comme un problème philosophique qui nous confronte à la relation intrinsèque entre philosopher et enseigner la philosophie. Nous prenons la classe comme un événement et de la philosophie comme un outil capable de provoquer une nouvelle relation avec la connaissance et fondée sur l'égalité de l'intelligence que nous cherchons rôle formateur dans le processus de la connaissance. Dans notre argumentation, nous insistons sur le fait que le développement d'un programme est étroitement lié au public, il est destiné, et de là, nous préconisons une écoute attentive de comprendre la diversité des possibilités et des situations présentes à l'école et les obstacles existants et enchevêtrements entre philosophie et la salle de classe. Nous préconisons la nécessité de délimiter la marque d'enseignement à partir d'un aperçu plus large, mettant en évidence le lien entre l'école et la société, la réalisation du travail éducatif dans son ensemble, qui comprend dans ses différentes dimensions les possibilités d'une éducation émancipatrice. Nous espérons donc, pensons philosophie dans son rapport à la pédagogie et le curriculum, la compréhension de notre conception de philosophie et de travail pédagogique comme base pour favoriser les trajectoires que nous construisons à exercer la philosophie avec les élèves du secondaire.

Mots-clés:

Philosophie. Education. Emancipation.

Sumário

Introdução **11**

Tema **11**

Objetivo Geral **11**

Objetivos específicos **12**

Justificativa **14**

Delimitação **16**

Metodologia **16**

Estrutura do trabalho **17**

Capítulo 1 - A Filosofia e seu Ensino. **20**

1.1 – Questões epistemológicas: produção e transmissão do conhecimento. **20**

1.2 - Filosofia e emancipação: o currículo como discurso **35**

2 . Filosofia e Ensino Médio **48**

2.1 Currículo do Ensino Médio: entre a proposta e a Expectativa **48**

2.2 Uma possibilidade para o Ensino de Filosofia **58**

Capítulo 3 Filosofia e Fazer Criativo **66**

3.1 ..... **66**

3.2 Introdução à filosofia: a aula como acontecimento **72**

Considerações Finais **82**

Referências Bibliográficas: **87**

Apêndice A - Oficina de introdução à filosofia –Sequência didática: Culpado ou inocente **90**

Anexo A - Diretrizes Operacionais para a Organização Curricular do Ensino Médio na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. **108**

Anexo B – Os Ginásios Públicos na UENF **110**

Anexo C – Resolução Seeduc Nº 5440 de 10 de maio de 2016 ..... **111**

Anexo D - Relatório de Avaliação de Material didático **112**

Introdução

Tema

O ensino de filosofia como ferramenta para a vida em uma proposta de emancipação intelectual para os estudantes da periferia carioca. Inspirados na obra *"O mestre ignorante – cinco lições sobre emancipação intelectual*" de Jacques Rancière partimos da concepção do ensino de filosofia como um exercício do pensamento, capaz de trazer uma transformação para a vida.

Objetivo Geral

A proposta deste texto é descrever o processo de elaboração de um material didático que cumpra a finalidade de aproximar alunos do Ensino Médio da periferia carioca da prática de filosofia. Em uma aproximação inicial sobre o tema percebemos a relação entre filosofia e ensino como um movimento contínuo, onde a constituição ou a transformação de um dos elementos implica necessariamente na formação ou alteração do outro. Tomamos como ponto de partida a igualdade das inteligências como pressuposto para a emancipação intelectual daquele que deseja conhecer. A partir dessa premissa investigamos o papel do professor de filosofia em sua relação como o ensino e investigamos a aplicação do método de ensino universal na instituição escolar alicerçados pela obra *"O Mestre Ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual"* de Jacques Rancière (1987/2010)

Destacamos ainda neste estudo, a necessidade de delimitar cuidadosamente, a cada passo, os conceitos com os quais trabalhamos. Quando falamos de filosofia no mais das vezes retomamos a pergunta sobre "o que é filosofia?", questão continuamente visitada pelos grandes pensadores do ocidente. Ao aceitarmos o pressuposto de que é possível ensinar filosofia descobrimos que nenhum passo deverá ser dado sem que investiguemos o que é isso que ensinamos, a filosofia. E faz parte da nossa empreitada assumir que não haverá uma definição, posto que não podemos "dar fim", delimitar, estabelecer uma reposta única. Antes consideramos que nossa investigação deverá sempre retornar ao nosso ponto de partida. Nosso pressuposto deverá ser também nossa meta e servirá ainda como critério para avaliar nossa jornada. O que é isto que chamamos de filosofia e por que e para que deverá

ser ensinada? Dependendo da resposta que escolhemos para esta pergunta é que traçamos nosso caminho ou estabelecemos novos rumos. Enfrentaremos a necessidade de alteração de todo o trajeto, modificando inclusive nosso destino ou ponto de chegada. Assumimos talvez mais do que em outras disciplinas, o desafio de traçar o caminho enquanto caminhamos.

Objetivos específicos

Em um primeiro momento discutimos a questão do conhecimento para nos aproximarmos do conceito de emancipação intelectual como defendido por Rancière e a partir daí investigamos as relações entre o currículo do ensino médio e o ensino de filosofia nas escolas estaduais do Rio de Janeiro. Nossa concepção de filosofia, ainda que assentada na tradição histórica, tem como proposta discutir a filosofia como ferramenta para a vida. Tomando como guia o livro *"O Mestre Ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual"* de Jacques Rancière (1987/2010) pretendemos pensar o ensino de filosofia para nossos estudantes adotando o método emancipador e a crença na capacidade intelectual de todos como ponto de partida, para além de simples reformas educativas ou mudanças curriculares.

A seguir pensamos o ensino de filosofia tomando como parâmetro autores como GALLO (2009/2014) e KOHAN (2002/2014) e a partir das perspectivas que nos apresentam buscamos compreender a maneira como a filosofia pode tornar-se uma prática do pensamento em uma escola de ensino médio do Rio de Janeiro. Mas não tratemos assim tão ansiosamente de determinar o outro elemento que serve de guia a nossa busca, o ensino, ou um processo pelo qual será possível ensinar e aprender filosofia. Falar sobre ensino inaugura a discussão de teorias e práticas que se entrecruzam e se alimentam das inúmeras concepções sobre o homem e o mundo, a natureza e a cultura. Um importante espaço deverá ser reservado para tratarmos do papel da escola e da organização do trabalho pedagógico.

Defendemos que o ensino de filosofia deverá ter como compromisso impulsionar a produção de subjetividade estimulando o processo de conhecimento de si, pois para emancipar "é preciso aprender a ser homens iguais em uma sociedade desigual". (RANCIÈRE, 1987/2010, p. 183). Pensar sobre ensino nos convoca a percorrer dimensões da ação humana como a ética, a política e a estética utilizando categorias e conceitos permeados pela linguagem e pela história e configurados pela

ontologia, antropologia e epistemologia. Nesses entrelaçamentos, onde linhas de pensamento se cruzam ou trafegam paralelas, a tarefa de aprender e ensinar filosofia nos encaminhou a pensar sobre a construção do conhecimento e sobre o espaço da escola como lugar destinado para as relações de ensino e aprendizagem. Acreditamos que o ensino de filosofia como disciplina da educação básica não deverá estar submetido as exigências da escola enquanto instituição, uma vez que "somente um homem pode emancipar um homem. (...) Jamais um partido, um governo, um exército, uma escola ou uma instituição emancipará uma única pessoa". (RANCIÈRE, 1987/2010, p.142)

Apontando as perspectivas que abraçamos em relação à produção do conhecimento, nos preparamos para aprofundar as questões que direcionam a organização do tempo e do espaço escolar. Sem pretender uma análise exaustiva investigamos algumas políticas educacionais e sua relação com as teorias sobre a elaboração de currículos. Analisando o currículo como uma formação discursiva que sofre a intervenção de forças diversas é nosso interesse perceber como as propostas curriculares exercem impacto sobre a prática de filosofia que efetivamente ocorre com o estudante do ensino médio.

Em um segundo passo descrevemos a trajetória de uma escola pública estadual da periferia carioca destacando sua origem como um Centro Integrado de Educação Pública. Procuramos levantar questões referentes ao ensino de filosofia que orientem os critérios escolhidos para a preparação de nosso material didático. Trata-se de uma tarefa delicada, tendo em vista que a proposta do "Ensino Universal" deverá ser disseminada de homem à homem, sendo rejeitada nas instituições. Porém, imbuídos da ideia de que "espaços que congregam educação e produção de conhecimento são lugares excelentes para a configuração de modos de subjetivação", como afirma TOLENTINO (2015, p. 218), nos debruçamos sobre os atores que frequentam essa escola para recolher os elementos do cotidiano que fundamentam nosso trabalho.

O passo seguinte é a descrição dos pontos principais elencados para a elaboração do material didático. É importante assegurar que nosso aporte teórico encontra-se diretamente relacionado com a nossa prática e que a confecção do material, assim como o produto "em si", trás como prioridade favorecer a oportunidade do encontro entre pessoas que estudam em uma situação de igualdade. Alcançaremos nosso objetivo ao demonstrar que o material didático elaborado atende às necessidades que identificamos ao longo de nosso trabalho.

Justificativa

O país passa por um período de questionamento em relação à educação básica, seus fundamentos, objetivos e alcance. Segundo os dados MEC/INEP 2014 somente 27,2% dos jovens brasileiros que concluíram o ensino médio em 2014, apresentaram rendimento acima do adequado em língua portuguesa e 9,3% em Matemática. Os dados apontam índice de 8,6% de abandono nas escolas da rede pública do Brasil e 6,9% na rede pública do Rio de Janeiro.

Partindo do pressuposto de que a educação tem o compromisso de preparar crianças, adultos e jovens para assumir seu papel na sociedade, os documentos curriculares enxergam nela a dupla finalidade de providenciar a transmissão de conteúdos e habilidades profissionais necessárias para a inserção no mercado de trabalho, e oferecer padrões de conduta que auxilie o processo de socialização dos sujeitos. Ultrapassando esse compromisso que norteia a oferta da educação pública no país, pretendemos pensar a educação como uma relação com o conhecimento em seu aspecto ético e politico, e tomamos de empréstimo a bela definição de ARENDT (1954/2014):

> "A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens".

Tentando ultrapassar a dicotomia entre a formação geral e o ensino profissionalizante, as políticas educacionais para o ensino médio se voltam para o fortalecimento da autonomia dos estudantes, a fim de que possam escolher de forma consciente os rumos de sua formação. O Plano Nacional de Educação 2014 propôs a elaboração de uma base curricular comum a todo o país, na qual se prevê a articulação entre as áreas e componentes curriculares em todos os níveis da educação básica. Os direitos e necessidades de aprendizagem na educação escolar devem ser garantidos por objetivos capazes de articular os componentes curriculares e suas áreas com as especificidades de cada etapa ao longo da educação básica. Iniciamos nosso trabalho tendo em vista essa proposta ambiciosa, encaminhada para discussão em todo país e ampliou o debate sobre a importância dada a cada disciplina na grade curricular. Essa discussão colocou em evidência as relações de força que circulam na sociedade, pelo meio midiático ou acadêmico, a respeito dos valores ou privilégios conquistados por cada campo de saber. Finalizamos nosso trabalho em um

momento em que alterações no ensino médio foram decretadas por meio da Medida Provisória nº 746/2016.

Praticar uma educação filosófica envolve questões como garantir a autonomia do pensamento, a transmissão do conhecimento, o lugar da filosofia dentro e fora da escola, incentivar a busca pela verdade, pela metodologia mais adequada e investigar a dimensão política da filosofia e seu poder de transformação. Não nos pautamos por uma tradição fundacionalista ou essencialista, antes aceitamos a filosofia como uma disciplina que possuindo uma tradição construída e compartilhada historicamente, não se propõe a fixar discursos ou ideias hegemônicas, mas permanece comprometida com o processo de construção de sentidos e a abertura para o diálogo. Pensamos a filosofia como uma modalidade do pensamento, com características, atribuições e movimentos próprios. Descobrir a maneira que nos é própria de fazer filosofia e a melhor forma de partilhá-la, faz da aula de filosofia um encontro, em qualquer nível de ensino. Tomamos como empreitada estabelecer o vínculo entre o domínio teórico da tradição filosófica e a prática criativa presente na sala de aula e no exercício da filosofia.

Procuramos entender como ocorre o ensino de filosofia em uma rede de ensino que atende a diversos públicos e diferentes modalidades. A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) afirma estar empenhada em construir uma visão geral e uma organização para gerar soluções que atendam a todas as variedades de instituições que abarcam esse nível de ensino. No entanto, dentro de uma realidade regida por condições muitas vezes desumanas e a necessidade de estabelecer critérios de avaliação compatíveis com as exigências externas, a elaboração das propostas curriculares acaba tomada por inconsistências que dificultam a organização do trabalho pedagógico. Como veremos a partir da análise de um trecho das Diretrizes Operacionais para a Organização Curricular do Ensino Médio, publicado em 22 de julho de 2014, o estudo das propostas curriculares oscila entre as teorias tradicionais do currículo que preconizam a normatização e o controle, buscando atender as finalidades do mundo produtivo e apoiado no modelo da educação científica das fábricas, e teorias progressistas que apontam para a valorização dos saberes socioemocionais.

Nesse momento em que as atenções e esforços se dirigem para estabelecer uma base comum curricular, o debate sobre o espaço de cada disciplina tende a se aprofundar. O lugar da filosofia no currículo do ensino médio tem sido alvo de investigações, ampliadas com o decreto da Lei Nº 11.684/2008 que incluiu a Filosofia

e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Os estudos sobre ensino de filosofia tem aprofundado a necessidade de estreitarmos os vínculos entre a teoria e a prática, de forma que sejam garantidas as condições do ensino de filosofia dentro da especificidade que constitui esse campo do saber. Os temas de estudo se multiplicam e entre eles elegemos investigar a relação professor aluno e seu impacto na construção da subjetividade. Abordamos essa temática sob a perspectiva do conceito de emancipação e da igualdade e pretendemos aplicar esses conceitos na preparação de nosso material didático.

Delimitação

Dentro desse cenário pensamos o ensino de filosofia a partir de sua finalidade, e ao elegermos o que ensinamos, teremos nosso olhar voltado para seu propósito e objetivo. Tendo como proposta pensar a produção da subjetividade partimos do conceito de igualdade das inteligências, defendido por RANCIÈRE visando provocar a emancipação intelectual do estudante. Tomamos como ponto de partida a cuidadosa observação da situação de diversidade e o respeito as diferentes situações que se configuram na educação escolar. Os processos culturais presentes no espaço da escola, mais do que meros acréscimos, deverão constituir matéria necessária para a elaboração e aplicação de nosso discurso. Ainda que não desejemos a rigidez de metas pré-estabelecidas, devemos nos preocupar com a orientação de nossos objetivos e a forma como se relacionam. Dependendo das decisões que tomamos a respeito do que pretendemos com o ensino de filosofia, teremos estratégias e metodologias distintas a adotar. Em nosso trabalho assumimos o processo de ensino como uma intervenção sobre si mesmo e sobre o outro. Colocamos nossa atenção na prática da filosofia que exige preparação prévia, inventividade, planejamento, repetição e também abertura para o novo, para o improviso, para a presença.

Metodologia

Faz parte de nosso desafio elaborar uma pesquisa adaptada aos padrões científicos de coerência e objetividade. Porém carregamos muitas heranças no pensamento filosófico, estando dentre elas exercer a dúvida como método. Neste sentido permanecemos alerta para a construção do discurso, sem esquecer, como nos

alerta Foucault (1984) que em um discurso se encontram presentes muitas vozes. Esta é mais uma escrita que procura encontrar um caminho entre os sistemas teóricos e a experiência ou prática pedagógica. Nosso trabalho parte de uma pesquisa qualitativa para conseguir atravessar a fronteira entre o entendimento, a criação de sentido e a ação.

Nossa pesquisa terá como base o método de estudo documental e bibliográfico. Utilizaremos o processo de revisão de literatura para a fundamentação teórica, pois está diretamente vinculada ao problema proposto e irá nortear o processo de análise dos resultados. Buscamos construir uma proposta que facilite o ensino de filosofia para os estudantes de ensino médio trabalhando com os conceitos de construção do conhecimento, igualdade das inteligências e emancipação intelectual, formação ética e cuidado de si e dos outros e tomamos como fundamento a obra de RANCIÈRE (2010) para responder questões oriundas de nossa prática.

Utilizando como técnica a análise de conteúdos, argumentamos a partir de conceitos relacionados as teorias de currículo e autores que tem como tema o ensino de filosofia levando em consideração os conteúdos da história da filosofia, a prática filosófica e as metodologias de ensino. Recorremos ainda a análise conceitual dos documentos que direcionam a prática docente nas escolas administradas pela secretaria de educação do estado do Rio de Janeiro.

Em relação à produção do material didático iniciaremos seu desenho pedagógico por uma análise das necessidades, definição dos temas, objetivos, conteúdos e atividades, priorizando a interatividade e o favorecimento da reflexão e da autonomia dos alunos. Daremos prosseguimento à nossa proposta com a elaboração do material, sua experimentação e análise de sua utilização. Nesse percurso traçamos raciocínios, elegemos premissas que nos encaminham a determinadas considerações. Sustentados pela tradição filosófica pretendemos produzir noções filosóficas exercitando um pensamento vivo e organizado.

Estrutura do trabalho

No primeiro capítulo iniciamos o questionamento sobre o significado de ensinar filosofia a partir da investigação de algumas teorias sobre a construção do conhecimento que deixaram sua marca na história do pensamento ocidental. Não há como fugir da primeira dificuldade que é compreender a concepção de filosofia que orienta nosso problema. Ao escolher o que e como ensinar revelamos nossa aposta

na construção do conhecimento e os critérios de verdade que elegemos para nossa tarefa. Das questões epistemológicas, abrimos caminho para discutir a prática pedagógica e o currículo dentro da concepção da emancipação intelectual. Considerando a igualdade das inteligências presente na obra de RANCIÈRE, investigamos o papel do mestre nas relações de ensino e a adoção do método emancipador nas instituições públicas de ensino.

No segundo capítulo a preocupação é examinar o lugar que a filosofia ocupa na proposta curricular do ensino médio na rede pública estadual do Rio de Janeiro e as questões que brotam nas relações de ensino e se repetem em diferentes contextos e variadas épocas. Primeiro recolhemos alguns dados sobre o histórico de uma escola estadual situada na periferia carioca visando compreender as práticas que ocorrem no dia a dia da escola. Depois, apresentamos os dados obtidos nos documentos fornecidos pela Secretaria de Estado de Educação sobre as metas e as propostas curriculares adotadas hoje para organizar e gerir as unidades escolares. Destacamos nessa observação os desejos e as necessidades apresentadas por estudantes que vivem nas comunidades atendidas e pelos professores que procuram atendê-los. Questões que trazem respostas novas e por vezes divergentes, entre possibilidades que se anunciam para o ensino de filosofia quando a rede estadual pública de ensino decide adotar a proposta curricular do ensino médio integral.

No terceiro capítulo relacionamos a Filosofia, considerada uma ferramenta do pensar, para nos defrontar com a disputa entre a afirmação das diferenças e a imposição de conceitos. Ao pensar em educação, no Brasil, é imprescindível trabalhar conceitos como identidades, individualidades e singularidades. Apostando na igualdade das inteligências enfrentamos a questão que nos interroga: como, apesar das dificuldades, garantir através da experiência filosófica, o que é possível (com)partilhar, o que é comum, sem ceder a homogeneização dos conceitos.

Defendemos a necessidade de um trabalho metodológico-conceitual de base e um projeto político pedagógico elaborado com a participação de todos, como fator preponderante na elaboração da proposta curricular de cada unidade escolar. Elencamos ainda como requisitos necessários que garantam condições para a prática filosófica com os jovens do ensino médio, doses maciças de investimento e pesquisa em educação na rede estadual de ensino e uma severa preocupação com o tempo necessário para o estudo dos docentes no sentido do aperfeiçoamento de sua prática, bem como para sanar possíveis deficiências de sua formação.

Partindo desses pressupostos apresentamos um material desenvolvido com a finalidade de oferecer variadas possibilidades. Pensamos no primeiro contato entre o estudante e a filosofia e no material didático como um recurso que facilite a interação entre professor e aluno. Nossa inspiração vem da crença na igualdade e nosso desafio é despertar a vontade dos estudantes por vezes adormecida ou embrutecida. “O homem é uma vontade servida por uma inteligência” (RANCIÈRE, 1987/ 2010, p.82) Adotamos em nossa prática uma inquietação a respeito do lugar do conhecimento formal na vida do estudante e desejamos em nossa pesquisa traçar o caminho que nos levou a acreditar no conhecimento como prática de transformação e liberdade.

Acreditando que “tudo está em tudo” (Idem, ibidem,), elaboramos uma sequência didática que visa favorecer a intervenção dos docentes permitindo seu desenvolvimento de acordo com o contexto particular onde será aplicada. Nas aulas encadeadas previstas nessa sequência pretendemos iniciar com os estudantes a prática de questionar nossas escolhas. A história de Sócrates, serve como cenário para que o estudante entre no mundo das perguntas filosóficas. Desejamos que estimule e favoreça a prática da filosofia a partir das experiências vividas por professores e alunos das escolas estaduais do Rio de Janeiro.

A escola e sobretudo a aula de filosofia como um tempo e um espaço para que estudantes e professores desenvolvam suas próprias ideias a partir do encontro com o outro. Encaminhar questões com o objetivo de refletir sobre a própria prática é o exercício filosófico que exercemos procurando ultrapassar limites impostos pelas circunstâncias e pelos valores que abraçamos. Apresentar a prática filosófica sem cair na armadilha de cristalizar os argumentos ou resvalar na superficialidade de um debate estéril. Entender a construção de conhecimento como um processo aberto e inacabado, evidenciar a responsabilidade sobre as próprias escolhas e contribuir para que os estudantes aprendam a conviver com incertezas e contradições valorizando o conflito como oportunidade de crescimento.

Capítulo 1 - A Filosofia e seu Ensino.

> "Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. E mais ainda quando é visível: Félix Guattari e eu somos intercessores um do outro."
> Deleuze, Conversações

1.1 – Questões epistemológicas: produção e transmissão do conhecimento.

E pouco a pouco a filosofia encontra seu lugar entre os diversos saberes que nos colocam presentes no mundo. Enfrenta o desafio de se difundir para além das disputas acadêmicas e a necessidade de encontrar uma unidade no movimento presente nas áreas, correntes, pensadores e escritos filosóficos. A luta inicial foi conseguir que a filosofia ocupasse seu espaço no currículo do Ensino Médio. Agora enfrentamos a tarefa de permitir o acesso do aluno de Ensino Médio ao exercício do pensamento filosófico.

Quando pensamos sobre o que é a escola quase sempre estamos procurando uma coerência que nos leva para uma perspectiva universalizante. E quando generalizamos, não deixamos espaço para a diferença. Para levar adiante o questionamento, evocamos a HEIDEGGER (1983): "Primeiramente e o mais das vezes, o homem somente então é capaz de buscar se antecipou a presença do que busca". Investigamos o conceito e levamos para nossa sala de aula a questão: Qual o sentido de nossa prática? Recorremos ao texto do professor KOHAN (2009) para enfrentar a tarefa de questionar a nossa prática através da imagem do paradoxo. Para além da dialética, que ainda evidencia uma ideia de evolução, de solução e apaziguamento, na ação pedagógica e, sobretudo no ensino de filosofia, devemos vislumbrar a tensão permanente entre o ensino e aprendizagem, entre a metodologia e o conteúdo[1].

> Há sempre um pouco de vida e um pouco de morte quando se ensina filosofia, algo de liberdade e de controle, de cuidado e sua ausência, de emancipação e embrutecimento. (KOHAN, 2009 P.11)

Pensar e praticar uma educação filosófica coloca em evidencia as forças contraditórias que acompanham a dimensão política da filosofia e seu poder de emancipação. Acreditamos que ao buscar a dimensão ética da pesquisa em sua relação com a prática estaremos contribuindo para reafirmar a autonomia dos

[1] KOHAN, 2009 pp 9-17 e 67-91.

professores e estudantes no espaço escolar, visando fortalecer as condições necessárias para o trabalho com a filosofia. Pretendemos seguir o pensamento de Jacques Rancière visando articular a filosofia e o ensino nas inter-relações entre epistemologia e política. Destacamos os aspectos conceituais de igualdade, emancipação e ética em seus vínculos com a estética e produção de subjetividade.

O livro “O mestre ignorante” de RANCIÈRE (2010) apresenta a história de Joseph Jacotot, pedagogo francês do início do século XIX, que a partir de sua experiência coloca em discussão o ensino, escolas, programas e métodos pedagógicos. Dividido em cinco capítulos, o livro começa narrando as aventuras do mestre Jacotot e suas descobertas sobre o sistema de ensino. Segundo JACOTOT, o método tradicional de ensino está baseado na diferença das inteligências. Cabe à inteligência superior explicar o que a inteligência inferior não consegue entender sem ajuda. Este método, chamado por ele de “O Velho” se funda no princípio da explicação que é o princípio do embrutecimento. A partir de uma situação experimental, onde estudantes flamengos aprenderam francês sem nenhuma explicação, guiados apenas por sua vontade, JACOTOT descobre um novo método que não precisa ser ensinado, mas deveria ser anunciado para todos. O método emancipador, que prega a igualdade das inteligências e afirma que é possível se ensinar aquilo que se ignora. “aprender qualquer coisa, e a isso relacionar todo o resto, segundo o princípio de que todos os homens têm igual inteligência” é o meio para se realizar esse “Ensino Universal”.

Em sua obra RANCIÉRE propõe uma critica à sociedade pedagogizada, que apresenta um sistema de ensino embrutecedor, alicerce de uma pseudo democracia que estabelece lugares marcados de fala. O método emancipador não poderá ser reproduzido nas instituições, essa é a conclusão de Jacotot. A emancipação intelectual, passo para a emancipação política, como esclarecemos adiante só acontece em uma relação de homem a homem.

Procurando entender o trabalho com a filosofia em uma instituição de ensino sentimos a necessidade de investigar o lugar que ocupa a filosofia nas propostas curriculares. Habitualmente a organização dos currículos é guiada por princípios lógicos e prevê o ensino dos conteúdos entendidos como conhecimentos. (LOPES, 2008, p.09). Nas reformas educacionais desenvolvidas em diferentes países do mundo ocidental, o foco do debate vem sendo as diferentes maneiras de se abordar os conteúdos, com ênfase na organização curricular. Dessa maneira, os debates em torno dos conteúdos são silenciados. (Idem, Ibidem, p. 19). O que dificulta o debate sobre conhecimento e currículo, no entender de LOPES (2014, p.102) é a decisão de

selecionar os conteúdos curriculares como um dado a ser recolhido de uma cultura mais ampla, objetivando e reificando assim o conhecimento. Esta escolha é sustentada pelo enfoque na constituição de uma sociedade sem poder.

Na concepção tradicional de currículo o conhecimento é transmitido do professor para o estudante. A construção do conhecimento bem como a possibilidade de sua transmissão vem sendo discutida a longo tempo pela epistemologia, umas das tradicionais disciplinas filosóficas. Dentro de uma tradição crítica a epistemologia procura alcançar os princípios, as razões, as relações e as pretensões de validade do conhecimento. De que maneira então pensamos a relação entre o conhecimento e o ensino de filosofia? Nosso interesse é pensar a influência que o acesso aos saberes socialmente reconhecidos exerce sobre a formação dos jovens que frequentam nossas escolas.

Quando falamos em ensinar e aprender em uma escola, pensamos em uma aprendizagem interativa, que ocorre em um cenário característico e envolve determinados atores. Jacques Rancière ao estudar o movimento dos operários revolucionários do século XIX, pensando sobre a formação da classe trabalhadora, procura desvendar a relação entre ideologia e conhecimento. Considerando que o ato de conhecer é o fundamento para a formação da consciência, irá combater a sociedade pedagogizada, que tem como estrutura o método da explicação, da transmissão do conhecimento. Em seu livro, “O Mestre Ignorante” (2010), RANCIÈRE parte da experiência de Joseph JACOTOT, pedagogo que no século XVIII rompe com o universo racionalista para defender uma proposta anarquista de emancipação intelectual. Movido pelo pensamento societário de Fourier, RANCIÈRE procura entender o ensino vinculado a questões de viés político e articulado aos conceitos de ética e estética. Escolhemos começar pela questão do conhecimento para investigar essa relação e só depois nos lançarmos a pensar sobre os atores que ocupam o cenário da escola e de que maneira podem ser afetados em suas crenças e suas práticas.

O termo conhecimento direciona nosso pensamento para um mundo que se movimenta entre permanências e mudanças, nos afetam e instigam a interagir com o que nos cerca. Desejamos verificar se o mundo que percebemos corresponde ao que chamamos de realidade. E mais ainda, pretendemos comunicar o que concebemos como realidade e, portanto, precisamos representá-la, criando um sistema de significação. Ao representar fazemos escolhas, elegemos a partir de um interesse e trazemos para a luz ou desvelamos o que desejamos fixar. Os pares de opostos que

se apresentam na relação do homem com seu entorno apresentam uma conjugação de forças que remete a uma instabilidade, a um jogo de produção de sentidos que oscila entre seus extremos. Já em algum momento entre os séculos VI e V a. C., HERÁCLITO afirmava que: “Em nós, manifesta-se sempre uma e a mesma coisa: vida e morte, vigília e sono, juventude e velhice. Pois a mudança de um dá o outro e reciprocamente” [2].

Caminhemos um pouco pela história da filosofia retomando a tradição, onde em solo grego cresce a disputa pela verdade. A procura do conhecimento traz a necessidade da certeza, da adequação, da representação. Traz para o espírito humano receio do engano, do erro, da ilusão. Sendo difícil garantir a correspondência entre o que se encontra em nossa mente e o que existe fora de nós, através da enunciação, do argumento, os primeiros filósofos tentaram garantir a verdade, no sentido de adequação e aceitação. Para encontrar regras que garantissem a validade dos discursos dirigiram seu esforço na busca de manter a coerência em nosso pensamento e expressá-lo de forma clara por meio de um discurso inteligível. Encontramos aqui duas maneiras de entender o conhecimento. A primeira coloca o conhecimento como representação da realidade que afirma existir um ser dos objetos, a essência. A segunda considera apenas uma existência contextual dos objetos que são construídos e estão conectados ao sujeito que os constrói.

Os primeiros filósofos gregos inauguram a explicação do mundo através de causas puramente naturais. A natureza possui uma ordem e pode ser compreendida pela razão humana, esta é a mensagem dos filósofos. Mas o caminho para o conhecimento não é suave, pode mesmo tornar-se íngreme e escorregadio. A Natureza tende a esconder-se, como alerta HERÁCLITO[3]. Ao buscarem os fundamentos do universo, os filósofos gregos abriram caminho para questionar o papel do homem enquanto construtor do seu mundo, senhor de suas escolhas, e responsável, enquanto ser racional, pela construção do conhecimento. Localizamos a procura do conhecimento na cultura grega, mas afirmamos esse desejo como patrimônio de todos e de cada um. Conhecer é procurar a verdade, mas qual o melhor caminho para encontrá-la? Como podemos estar certo de que a alcançamos? Sócrates lançou o desafio: é preciso encontrar o conhecimento verdadeiro. Existe uma essência que precisa ser alcançada.

[2] Fragmento 88. In: BORNHEIM, G. (Org.). *Os Filósofos Pré-Socráticos.* p. 41.

[3] Fragmento 123. In: BORNHEIM, G. (Org.). *Os Filósofos Pré-Socráticos.* p. 43.

SÓCRATES afirmava — contra os sofistas — que o verdadeiro objeto do conhecimento é aquilo que existe de comum em todos os seres individuais de determinado grupo, e não aquilo que distingue particularmente cada um deles. No primeiro caso ter-se-ia um universal, isto é, algo que está em todos os indivíduos, de maneira permanente e imutável; no segundo, o que se apresenta seria efêmero e relativo, não possibilitando, portanto, nenhuma certeza. PLATÃO aposta em um mundo suprassensível, onde as formas imutáveis garantem a pureza do pensamento. ARISTÓTELES resolve o problema estabelecendo uma interpretação analógica da noção do ser. O ser se diz de várias formas, e através de nossa atividade intelectual conseguimos alcançar a essência única que existe em cada ser.

Os conceitos universais aparecem como problema no período helenístico a partir de Porfírio, em Boécio e na filosofia estóica. (MARCONDES, 2007). A questão central, colocada por Porfírio era: Os universais possuem verdadeira existência? Ou são apenas produto do pensamento humano? Os filósofos da Idade Média apresentam respostas diferentes para esta questão. O nominalismo, representado por ROSCELINO, o realismo na expoente figura de SANTO ANSELMO, e o conceptualismo, posição intermediária entre o realismo e o nominalismo que teve como principal defensor PEDRO ABELARDO (século XII), grande mestre da polêmica[4].

Diversas questões nos preocupam em nossa relação com o conhecimento. Realismo e idealismo buscaram responder o que é o real, aquilo que está dentro ou o que está fora de nós. O mundo é aquilo que aceitamos, nessa acepção, é real aquilo que possui um sentido, para nós. Por isso devemos investigar como ocorre esta produção de sentido. O mundo ocupa nossa mente ou nossa mente se apropria do mundo, partimos do pressuposto que esta relação acontece para investigarmos como ocorre. As questões levantadas em relação ao conhecimento se desdobram em volume e consistência e fundamentam o pensamento ocidental.

A partir do século XVII o mundo passa a ser compreendido através de categorias matemáticas (forma, volume, tamanho), não é mais explicado a partir de conceitos, nem dotado de alma e inteligência. Continuamos, porém, envolvidos pelo dilema da multiplicidade. Perambulamos indecisos pelas várias maneiras de dizer o ser. Revigorada por DESCARTES, a epistemologia passou a ocupar um lugar de destaque e a validade do conhecimento passa a ser o ponto de partida para a

[4] Abelardo, Vida e Obra – **Carlos Lopes de Mattos -** Os Pensadores.

construção de teorias científicas. A percepção e o pensamento passam a ser entendidas como forças ou propriedades do sujeito humano. Isto constitui a virada reflexiva do racionalismo moderno. A construção cuidadosa do nosso quadro de mundo exige que identifiquemos e sigamos um procedimento confiável. [5] Acompanhar o desenvolvimento da tradição epistemológica é uma tarefa extensa que foge ao propósito desse texto, porém buscamos em nossa argumentação evidenciar o valor que a construção do conhecimento apresenta para a produção de subjetividade em nossa sociedade.

Para os que defendem o dualismo corpo/mente em DESCARTES, a objetividade requer que a atividade pensante seja de fato livre das mediações distorcedoras oriundas da união substancial de alma e corpo, que pode nos induzir ao erro. Portanto devemos nos desprender da perspectiva da experiência corporificada e garantir a atividade pensante com função da mente essencialmente incorpórea. No entanto, se assumimos a tese da substancialidade da união corpo/alma, veremos no pensamento de DESCARTES não apenas uma afirmação da tradição representacionalista, mas principalmente um novo caminho na formulação de problemas sobre a natureza ou possibilidade de representação ou intencionalidade. Ainda que nos apresente limites específicos, a teoria cartesiana tem o mérito de descortinar novas possibilidades de tentar mostrar como conheço através do indivisível, que é o pensamento, o que ocorre no divisível, que é a extensão. (DESCARTES, 1975,P.16)

DESCARTES defende a tese do bom senso “universalmente partilhado” (VERMEREN, 2003, p.189), tomando como princípio a igualdade da luz natural. Em seguida defende a ideia de uma inteligência metódica oposta a uma inteligência anárquica, que caminha ao acaso, efetuando uma oposição entre a razão e as histórias. O método cartesiano está pautado na progressão do simples ao complexo, na ruptura com o mundo das opiniões, na oposição entre inteligência metódica e Inteligência “que conta histórias”. Em entrevista dada a VERMEREN et al. (2003), RANCIÈRE esclarece que JACOTOT se serve de DESCARTES para recusar a ideia de que haja uma inteligência metódica oposta a inteligência anárquica.

> Jacotot retira do “bom senso” cartesiano uma ideia fundamental: não há diversas maneiras de ser inteligente, não há partilha entre duas formas de inteligência e, portanto, entre duas formas de humanidade. A igualdade das inteligências é, antes de qualquer outra

[5] **TAYLOR**, Charles. Superar a Epistemologia. In: Argumentos Filosóficos. São Paulo, Edições Loyola, 2000.

> coisa, igualdade da inteligência consigo mesma, em todas as suas operações. (VERMEREN et al., 2003, p. 189)

Para os racionalistas nossa razão determina, comanda o processo do conhecimento. No entanto, os pensadores elencados na corrente empirista não aceitaram assim tão facilmente esta conclusão. KANT, que começa seus estudos a partir da corrente racionalista, afirma que a leitura de HUME o despertou de "seu sono dogmático". Entre o racionalismo e o empirismo é possível traçar outro caminho, e este é o desafio de KANT. Para compreender como funciona a razão humana é necessário perceber que seu uso não é sempre o mesmo porque temos formas diferentes de manter relacionamento com o mundo. Quando discutimos conhecimento, pensamento, faculdades da mente, precisamos delimitar cuidadosamente sobre o que falamos. As faculdades da mente, diz KANT, podem ser explicadas como razão pura, razão prática e juízo. A razão pura condiciona nossa forma de ver o mundo, mas é a razão prática que atende nossa vontade.

Assim como DESCARTES, também KANT, citado por TEIXEIRA (2015) defende o conhecimento construído a partir da dúvida. A descoberta da ignorância provoca o pensamento:

> A consciência de minha ignorância ao contrário de pôr termo às minhas investigações é, pelo contrário, a verdadeira causa que as suscita. Toda ignorância ou diz respeito às coisas ou à determinação e aos limites do meu pensamento. Quando ela é acidental leva-me a investigar dogmaticamente as coisas (objetos); no segundo caso devo investigar criticamente os limites do meu conhecimento. KANT[6].

KANT apresenta o conceito de esclarecimento associado a liberdade. O homem será livre quando exercitar o uso público de sua razão, portanto a emancipação humana é política, pois a racionalidade do homem está ligada a seu uso na coletividade. Em seu ensaio "Resposta à pergunta: O que é esclarecimento?" KANT diz que o homem estudioso tem a liberdade de expressar seu pensamento publicamente, o que é diferente de quando usa sua razão como parte de uma máquina social ou instituição, pois ainda que atue em uma instituição pública, esse último seria o uso privado da razão. Esse caráter público, que se destina ao coletivo, está relacionado com o uso da capacidade de raciocínio que todo mundo tem. (MASSCHELEIN e SIMONS,2014, p.18 a 20). KANT defende que o primeiro passo para a emancipação é "Sapere aude" - ousar saber – e que a preguiça e a covardia

[6] . KANT, I. Critica da Razão Pura.Apud: TEIXEIRA,2015, p. 227

são as responsáveis por manter os homens em sua menoridade. Individualmente os homens se acomodam seguindo preceitos e fórmulas, tutelados e incapazes de servir-se do seu próprio entendimento. Para que um público possa chegar ao esclarecimento, diz KANT, torna-se necessário a liberdade para fazer uso público de sua razão. O homem será livre quando exercitar o uso público de sua razão, portanto a emancipação humana é política, pois a racionalidade do homem está ligada a seu uso na coletividade.

Adorno (1995) ao pensar sobre a educação afirma que "o imperativo por excelência de todo educador é fazer da relação pedagógica um motivo para a emancipação". Apoia-se em KANT para afirmar que, na sociedade atual, só um longo processo de educação na autonomia poderá alcançar a emancipação política. "Uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado". (ADORNO, 1995. p. 154)

Para Rancière, no entanto, "as figuras do professor e do emancipador não se confundem e obedecem lógicas dissociadas". KOHAN (2010, p.210). A educação em ADORNO torna-se condição para a emancipação e a formação de uma consciência verdadeira. Para JACOTOT/RANCIÈRE, "É a percepção da igualdade das inteligências que emancipa e da desigualdade que embrutece. (Idem, ibidem, p.208) Para a filosofia panecástica, "a igualdade não era um objetivo a atingir, mas um ponto de partida" (1987/2010, p.189). Para tornar-se homem, é preciso reconhecer a igualdade e, portanto, reconhecer o espírito de seus adversários. É preciso estimar e compreender o poder da inteligência e da arte. É preciso abandonar a busca da verdade e entregar-se ao prazer da imaginação.

O uso público da razão também é ressaltado por HANNAH ARENDT que afirma que a "região adequada do pensamento" é a lacuna entre o passado e o futuro. Essa lacuna não é qualquer presente, mas o que aparece quando nos expomos ao que acontece, nos inserimos no tempo. O trabalho da filosofia como exercícios do pensamento envolve o uso público da razão e acontece como uma inserção no tempo. É um trabalho sobre si mesmo que precisa ser realizado várias vezes, como um iniciante "dividindo o tempo em forças que atuam sobre si mesmo". (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p.12 a 14). Para ARENDT(1954/2014), as verdades matemáticas e científicas são indiscutíveis, bem como a verdade filosófica e a moral respondem a necessidade de estar o pensamento racional de acordo consigo mesmo. A política, no entanto, não se move na área do pensamento puro, e sim na do diálogo com os

outros. Opera com o pensamento plural, onde o juízo se insere no mundo público e tem uma validade específica.

> Desde o ascenso da Ciência moderna, cujo espírito é expresso na filosofia cartesiana da dúvida e da desconfiança, o quadro conceitual da tradição tem estado inseguro. A dicotomia entre contemplação e ação, bem como a hierarquia tradicional que determinava ser a verdade em última instância percebida apenas no ver mudo e inativo, não pôde ser sustentada quando a Ciência se tornou ativa e *fez* para conhecer. (ARENDT, 1954/2014)[7]

Durante um longo tempo a exigência de respostas únicas, conceitos universais e raciocínios padronizados imperaram como modelo absoluto para transmissão do conhecimento no meio acadêmico e na educação básica. O afã de padronizar os métodos de investigação, de substituir uma solução errônea por outra mais acertada, derrubar hipóteses para dar lugar a novas teorias traduziu-se em metodologias de ensino que exaustivamente buscaram métodos eficientes para transmitir os conhecimentos arduamente conquistados pelas luzes acadêmicas. A partir daí criamos e convivemos com um conhecimento hierarquizado que tem como base a desigualdade alimentada pelo método embrutecedor. Abolir a autoridade do mestre e assumir o método emancipatório, tomando como princípio a igualdade de inteligências é a possibilidade de inaugurar o círculo de emancipação, que se transmite em uma relação de igualdade, de indivíduo a indivíduo, de inteligência a inteligência.

De acordo com RANCIÈRE (1987/2010), para fugir ao embrutecimento é preciso que o ignorante reconheça suas competências intelectuais. É preciso reconhecer que não há duas inteligências. A atenção intelectual é a mesma tanto nos saberes manuais do operário como na retórica das elites[8]. Os adeptos do ensino tradicional defendem que existe a desigualdade, que existem realmente inteligências superiores que possuem o direito de dominar seus semelhantes. Porém os progressistas acabam por confirmar a desigualdade quando postulam que o progresso deve atingir a todos e as desigualdades são apenas um retardo, que poderá ser reduzido utilizando-se métodos apropriados. Os defensores do progresso acreditam que a sociedade possui uma ordem racional que deverá ser alcançada por todos. Mas todos só alcançarão esta ordem através da instrução pública, que institucionalizada e representativa, destrói a possibilidade da igualdade de todos os seres razoáveis. Só se

[7] ARENDT, H. *A tradição e a época moderna*. In: *Entre o passado e o futuro.* São Paulo: Perspectiva, 2014. 2. reimpr. da 7 ed. de 2011. p. 67.

[8] RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante – cinco lições sobre emancipação intelectual.1987/ 2010. (segundo capítulo)

chega à igualdade sob tutela de uma inteligência superior que conduzirá os alunos à emancipação intelectual após um longo e exaustivo percurso[9].

Michel FOUCAULT nos aponta em seu livro Microfísica do Poder (1984/2011) um importante caminho para analisar, de forma mais clara, as estratégias de poder que interferem direta ou indiretamente nos mecanismos que envolvem a prática docente e suas implicações no trabalho pedagógico. No quarto capítulo da obra, "Os Intelectuais e o Poder – Conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze"**,** Foucault, em um diálogo com Gilles Deleuze, demonstra que o desenrolar histórico dos processos de produção de saber viabilizaram a proliferação do controle sobre as inúmeras instituições sociais, como prisões, hospícios, hospitais, fábricas e, também, escolas. O poder manifesta-se, assim, através de uma rede que, ao espalhar-se através de infindáveis ramificações, configura-se na forma de micro poderes. No seu entendimento, estas manifestações do poder revelam-se através de um sistema amplo, que não apresenta um centro específico ou protagonistas privilegiados, nem mesmo os intelectuais, com suas teorias, discursos e possíveis "verdades" (Idem,Ibidem p.71).

Neste mesmo diálogo DELEUZE responde ao questionamento de um amigo maoísta que afirmava não compreender sua relação com a política: "Talvez seja porque estejamos vivendo de maneira nova as relações teoria-prática" (idem, Ibidem p.69). Segundo o autor, as formas de relação seriam totalizantes uma em relação à outra, portanto, um novo olhar sobre a relação teoria/prática levaria a compreender ambas como interdependentes, na fala de DELEUZE: "Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro" (idem, Ibidem p.70). As relações de poder que se manifestam através do discurso procuram se sustentar enquanto valor de verdade, a partir de 'teorias pré-construídas' totalizantes e totalizadoras. Tomamos como referência os pensadores contemporâneos que investigaram a relação entre os saberes e o poder para traçar uma aproximação entre o ensino de filosofia e seu impacto sobre a visão de mundo dos estudantes da rede estadual de ensino nas áreas periféricas do Rio de Janeiro.

Nas palavras de FOUCAULT, "o papel do intelectual não é mais o de se colocar "um pouco na frente ou um pouco de lado" para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra todas as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da "verdade", da "consciência, do discurso" (idem, ibidem, p. 71). Foucault faz uma análise histórica da

[9] *Ibidem* (quinto capítulo)

formação de determinados discursos em uma cultura e um momento histórico determinado. Persegue a história de como os homens constroem os saberes sobre eles mesmos, e considera as ciências sobre o homem “como “jogos de verdade”, que são colocadas como técnicas específicas dos quais os homens se utilizam para compreenderem aquilo que são” [10]. Procura revelar relações até então inexploradas entre saberes, práticas sociais e poder.

> Seria talvez preciso renunciar a crer que o poder enlouquece e que em compensação a renúncia ao poder é uma das condições para que se possa tornar-se sábio. Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de saber sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimento são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredio ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento. (FOUCAULT,1987/1999, p.27)

RANCIÈRE (1987/2010) aponta diferentes concepções, que na época de Jacotot comungam a convicção de que o povo precisa ser instruído. Todos devem ter acesso ao conhecimento, pois ele trará o bem estar e as condições de uma promoção social. Diferentes tipos de homens defendiam a instrução da classe trabalhadora. Os homens da ordem porque desejavam domar os apetites brutais; os homens da revolução queriam que os homens do povo tomassem consciências dos seus direitos; e os homens de progresso pretendiam que a instrução diminuísse o abismo entre as classes. (1987/2010, p. 36) No entanto Jacotot percebia que a instrução era transmitida a partir da hierarquia das capacidades. O sistema de ensino toma como evidência a necessidade de explicações e o segredo do mestre é saber reconhecer a distância entre aprender e compreender. Para compreender a criança precisa das

[10] AS TÉCNICAS DE SI – MICHEL FOUCAULT
https://territoriosdefilosofia.wordpress.com/2014/06/14/as-tecnicas-de-si-michel-foucault/
acessado em 26/07/2016. *Originalmente publicado em : « Technologies of the self » (Université du Vermont, outubro, 1982; trad. F. Durant-Bogaert). In: Hutton (P.H.), Gutman (H.) e Martin (L.H.), ed. Technologies of the Self. A Seminar with Michel Foucault. Anherst: The University of Massachusetts Press, 1988, pp. 16-49. Traduzido a partir de FOUCAULT, Michel. Dits et écrits. Paris: Gallimard, 1994, Vol. IV, pp. 783-813, por Karla Neves e wanderson flor do nascimento.

“explicações fornecidas, em certa ordem progressiva por um mestre”. (Idem, ibidem, p.23) A explicação é o “mito pedagógico” que divide a inteligência em duas: uma inteligência inferior, que funciona ao acaso, a partir da necessidade, e uma inteligência superior, que conhece as coisas por suas razões e funciona por método.

A preocupação no fazer compreender, a separação de dois tipos de inteligência interrompe o movimento da razão e faz avançar o embrutecimento. A pedagogia de JACOTOT, reapresentada por RANCIÈRE, toma como princípio a igualdade das inteligências. O mestre ignorante ignora, sobretudo, a desigualdade. E é a partir da igualdade que a emancipação intelectual vai abrir espaço para a diferença. (SKLIAR, 2003, p.238) Não existe transmissão do conhecimento, existe uma relação entre vontades. “Aprender e compreender são duas maneiras de exprimir o mesmo ato de tradução” (RANCIÈRE, 1987/2010, p. 27) Duas faculdades estão em jogo no ato de aprender: a inteligência e a vontade. Quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência a sujeição se torna embrutecedora. Para que haja emancipação, mestre e estudante devem conhecer a diferença entre as relações. Ainda que a vontade obedeça à outra vontade, a do mestre, uma inteligência só poderá se submeter a ela mesma. (Idem, Ibidem, p.31 a 33)

No capítulo cinco de *“O Mestre Ignorante”* RANCIÈRE discute a possibilidade da aplicação do Ensino Universal dentro e fora das instituições. Os embrutecidos acreditam na desigualdade, que existem realmente inteligências superiores que possuem o direito de dominar seus semelhantes. Mas também os homens de progresso, aqueles que são viajantes e inovadores, são aspirados para confirmar a desigualdade. O progresso deve atingir a todos e as desigualdades são apenas um retardo, que poderá ser reduzido utilizando-se métodos apropriados. O sistema explicador permanece vivo através da divisão de papéis: para os obscurantistas, os colégios, as universidades e conservatórios, para os progressistas, os métodos industriais, as patentes, revistas e jornais. A universidade e seu exame de admissão controlam o acesso a certas profissões, mas até mesmo as carreiras sociais passam a necessitar de exames aperfeiçoados, que bloqueiam ainda mais a liberdade de aprender sem as explicações. Os defensores do progresso acreditam que a sociedade possui uma ordem racional que deverá ser alcançada por todos. Mas todos só alcançarão esta ordem através da instrução pública, que institucionalizada e representativa, destrói a possibilidade da igualdade de todos os seres razoáveis. Só se chega à igualdade sob tutela de uma inteligência superior que conduzirá os alunos à emancipação intelectual após um longo e exaustivo percurso.

As pressões econômicas e ideológicas sobre os indivíduos ou grupos geram relações de forças que atuam sobre a construção das subjetividades. Percebemos na sociedade contemporânea uma tendência a fortalecer o pensamento fascista que induz ao narcisismo e individualismo. (RANCIÈRE & REVEL, 2010) Tomamos a educação como um processo de socialização e formação de subjetividade e admitimos a visão de JAEGER (1995), de que herdamos da Grécia a relação entre cultura e educação como base para a organização da cultura humana. Defendemos assim a necessidade de construir uma compreensão do todo que valorize a ação social, os projetos coletivos e processos de transformação cultural. Nas instituições o saber é valorizado como instrumento de poder e a educação oferece o caminho para instituir a desigualdade. O ensino da filosofia como uma educação emancipatória propõe uma inversão de valores. Cuidar do que não se cuida, constituir uma nova relação com o saber saindo do exterior para o interior, do cuidado das propriedades para o cuidado de si mesmo.

No livro “A hermenêutica do Sujeito” FOUCAULT (1982/2006) aponta duas formas de trabalho intelectual. Por um lado o pensamento trabalha consigo mesmo na construção da subjetividade. É como um exercício de espiritualidade. Por outro lado temos a construção de conhecimento em relação com a verdade. Nessa tradição a realidade é vivida como um objeto de conhecimento. Este tipo de conhecimento aspira a ser uma demonstração, um julgamento ou desvelamento. Neste sentido definem o público como pessoas que carecem de esclarecimento necessitando de que os guie em direção à luz.

> Chamemos “filosofia” a forma de pensamento que se interroga sobre o que permite ao sujeito ter acesso à verdade, forma de pensamento que tenta determinar as condições e os limites do acesso do sujeito à verdade. Pois bem, se a isto chamarmos “filosofia”, creio que poderíamos chamar de “espiritualidade” o conjunto de buscas, práticas e experiências tais como as purificações, as asceses, as renúncias, as conversões do olhar, as modificações de existência, etc., que constituem, não para o conhecimento, mas para o sujeito, para o ser mesmo do sujeito, o preço a pagar para ter acesso à verdade. (FOUCAULT, 1982/2006, p. 19)

Alguns conceitos Foucaultianos, como a distinção entre a “lógica da verdade” e a “lógica da experiência” são utilizados por COLELLA (2012) para analisar o trabalho pedagógico. Esses conceitos quando aplicados à dimensão pedagógica irão coincidir com as concepções de JACOTOT/RANCIÈRE sobre a sociedade pedagogizada. A “lógica da verdade” corresponde ao “circulo da explicação” que interpreta o processo de ensino e aprendizagem, como um bloco único, onde predomina a transmissão unilateral do conhecimento. Associando a inteligência ao domínio de conteúdos, o ato

educativo fundamenta a desigualdade intelectual e reforça no estudante a crença na própria inferioridade. Esse modelo de ensino instaura um tipo de subjetivação que ultrapassa a relação professor aluno e se encontra presente na sociedade como um todo: a lógica da desigualdade.

> O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência. E o que embrutece os "inferiores" embrutece ao mesmo tempo os "superiores". Pois só verifica sua inteligência aquele que fala a um semelhante, capaz de verificar a igualdade das duas inteligências. (RANCIÈRE J. , 1987/2010, p. 65)

Por outro lado, se entendemos o conhecimento como um processo que opera na construção da subjetividade, a educação não será vista como a conformação do sujeito a um objetivo exterior a ele. Sob o ponto de vista de FOUCAULT, as "técnicas de si" da sociedade contemporânea conduzem para o individualismo. Uma educação emancipadora aposta na invenção de si como prática da liberdade. Quem cuida de si, cuida também do outro e constrói uma prática de vida não-fascista. Essa atividade criadora configura uma relação ética consigo e abre o espaço para uma nova política.

RANCIÈRE, por sua vez, resgata o Ensino Universal de Jacotot como o método emancipador que interrompe o círculo da explicação e a lógica da desigualdade. A reciprocidade, a consciência da igualdade das inteligências é o princípio de uma nova filosofia, a panecástica, que busca o *todo* da inteligência humana em *cada* manifestação intelectual. (Idem, ibidem, p.64) Desconsiderando o conteúdo a transmitir, pousa o foco na figura do mestre e na relação do estudante consigo mesmo. Aqui também a tarefa principal de quem ensina é provocar a transformação do que se pensa e do que se é.

Em RANCIÈRE a emancipação intelectual não produz a emancipação política, mas ambas tem o mesmo ponto de partida, a igualdade. "É precisamente porque não há qualquer razão natural para a dominação que a convenção comanda, e comanda absolutamente". (RANCIÈRE, 1987/2010, p.126) O que habitualmente chamamos de "política" RANCIÈRE denomina de "polícia", ampliando um conceito já trabalhado por FOUCAULT. A polícia gere os assuntos comuns como um conjunto de problemas que remetem ao cuidado de gente competente (RANCIÈRE & REVEL, 2010). Ela fixa as identidades e impõe nomes que marcam o lugar que as pessoas ocupam e o trabalho que irão desempenhar. A política para RANCIÈRE é a criação de cenas e modos de visibilidade que pode ser compreendida como uma ação que rompe a ordem

consensual por meio do dissenso e está relacionada a estética como “distribuição do sensível”.

> A política não sofreu, recentemente, a desgraça de ser estetizada ou espetacularizada. A configuração estética na qual se inscreve a palavra do ser falante sempre constituiu o próprio cerne do litígio que a política vem inscrever na ordem policial. Isso mostra o quanto é falso identificar a "estética" ao campo da "auto-referencialidade" que desconcertaria a lógica da interlocução. A "estética" é, ao contrário, o que coloca em comunicação regimes separados de expressão. O que é verdade, em contrapartida, é que a história moderna das formas da política está ligada às mutações que fizeram a estética aparecer como divisão do sensível e discurso sobre o sensível. (RANCIÈRE, 1996, p. 68)

A política, assim como a arte, pertence a esfera do sensível, e sua função é possibilitar que exista algo comum que não seja a eliminação da diferença, mas a sua confirmação. A ética se coloca aqui a partir da “partilha do sensível” que define a forma como os indivíduos se relacionam e constituem o comum e marca, na convivência social, quais são as vozes autorizadas a falar. A partilha do sensível realizada pela polícia privilegia parte da população que atestam sua competência, já a política deve promover a partilha do sensível visando retirar os sujeitos de seus lugares, de forma que as potências possam se igualar. A lógica da subjetivação política revela por meio de uma desindentificação as relações de forças que existem nos nomes que definem para o sujeito político o seu lugar em uma comunidade. O entrelaçamento entre a esfera política, ética e estética sustentam uma forma de organização do real que fundamentam a produção do conhecimento sobre o mundo.

> Denomino partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um *comum* e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa portanto, ao mesmo tempo, um *comum* partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um *comum* se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha. (RANCIÈRE, 2000/2009, p.15)

O pensamento emancipador para RANCIÈRE supõe um pensamento de tipo universalista que contesta a duplicidade inerente à singularidade das culturas. A colonização baseou-se em um universalismo dos saberes como argumento para barrar a emancipação. O respeito à diversidade servindo como pretexto para impedir outras culturas de ter acesso às normas consideradas universais para a cultura ocidental. A lógica da emancipação, no entanto, só trata com relações individuais. O

emancipador adota a posição de uma certa universalidade, mas é aquela que recusa a repartição. A distribuição das culturas parece defender uma igualdade, mas põe em funcionamento a lógica dos inferiores superiores[11], onde uma cultura será sempre inferior às demais.

> O pensamento emancipador acredita que, por toda parte, a mesma inteligência está em ação e recusa a visão do "cada um em seu lugar com sua inteligência própria"[...] A emancipação supõe um funcionamento igual e, portanto, universal da inteligência. Ela recusa, no fundo, a lógica das repartições. Mas ela certamente também recusa a ideia de que haveria uma cultura específica do universal, a ser oposta às culturas particulares. . (VERMEREN et al., 2003, p. 196)

O Ensino Universal não pode ser aplicado nas instituições. Mas ele não morre, pois pode ser anunciado a cada homem que tenha coragem de reconhecer a igualdade das inteligências e verifica-la a cada passo. Como uma educação que se pretende emancipatória pode se colocar em relação ao conhecimento? Um caminho aponta para manter as estruturas conceituais e as relações de controle e poder e lutar para que a classe trabalhadora tenha acesso a elas. Outra opção seria tentar derrubar os princípios de classificação e enquadramento que encobrem o caráter arbitrário das relações de poder e controle. Seria utópico pensar a emancipação a partir de uma transformação na organização do espaço e do tempo escolar? Essas questões encontram-se refletidas nas políticas educacionais e na elaboração de currículos. Porém elas vicejam ainda mais intensas em cada sala de aula, do momento em que um conteúdo é selecionado, ao momento em que o professor questiona os critérios que usa para avaliar do desempenho de seus alunos. Tentar respondê-las é tarefa de todos e de cada um.

1.2 - Filosofia e emancipação: o currículo como discurso

A partir de SAUSSURE, ainda em uma perspectiva estruturalista, a linguagem começa a ser pensada como um sistema, um jogo de peças que se encaixam. Alicerçada em sua concepção dicotômica entre língua e fala a prática discursiva começa a ser entendida como um ciclo entre sujeitos e discursos, na medida em que

[11] A desrazão social encontra sua fórmula resumida no que se poderia chamar de paradoxo dos *inferiores superiores:* cada um se submete àquele que considera como seu inferior, estando submetido à lei da massa pela própria pretensão de se distinguir. (RANCIÈRE, 1987/2010, p.124).

os discursos nos atravessam. Com Bakhtin a enunciação passa a ocupar um lugar privilegiado no estudo da linguagem e o signo linguístico será visto como um signo dialético, vivo e dinâmico. A palavra retrata as diferentes formas de significar a realidade, sendo o lugar privilegiado para a manifestação da ideologia. A linguagem compreendida como lugar de conflito, de confronto ideológico, não pode ser estudada fora da sociedade. A partir deste enfoque surge, nos anos 60, uma nova tendência linguística: a análise do discurso (BRANDÃO, 2004).

A evolução da análise do discurso enquanto disciplina dará origem, segundo ORLANDI, citado em BRANDÃO (2004), a duas vertentes dentro da teoria do discurso. A perspectiva americana, que entende a teoria do discurso como uma extensão da linguística e a tendência europeia que enfatiza a questão do sentido, articulando o linguístico com o social. Dois conceitos basilares vão influenciar a corrente francesa de análise do discurso (que chamaremos a partir de então de AD): o de discurso e o de ideologia. A partir de Marx, Althusser e Ricoeur, temos diferentes formas de conceituar a ideologia, que oscilam entre dois polos: a concepção de tradição marxista, mais restrita e particular, que vê a ideologia apenas como um escamoteamento da realidade preparado para legitimar o discurso da classe dominante e de outro lado uma noção mais ampla de ideologia, que corresponde a ideologia enquanto uma concepção de mundo. (Idem, ibidem) Esta visão permite encarar a ideologia como algo inerente ao signo em geral, pois se por um lado a linguagem leva a criação, por outro permite manipular a construção da referência. A ideologia passa a ser vista como elemento constitutivo do discurso e não como uma categoria.

A ideologia passa a estar relacionada ao signo como forma material e podemos pensar o enunciado como ideológico em dois sentidos: pela sua presença na esfera dos significados e por expressar uma posição avaliativa. Dialogando com diversas áreas e apresentando diversas correntes a AD coloca em evidência a relação do homem com a linguagem. Definindo o discurso como um conjunto de enunciados a partir da concepção de Foucault, lança a luz sobre a relação entre o enunciado e seu referencial e a variedade de posições que o sujeito pode assumir no processo de organização da linguagem. A análise compreende o discurso como uma arena de lutas, não parte de categorias pré-estabelecidas, antes aponta para as categorias que se repetem e devem sempre ser discutidas. A partir desta concepção podemos considerar as relações possíveis na construção de um currículo.

De diversas maneiras a linguagem toma forma no processo de ensino-aprendizagem. A sala de aula coloca em evidência o momento da fala, o instante do

encontro onde os atores que ocupam o cenário representam um papel já definido. O professor conduzirá o processo, de forma mais ou menos democrática, de acordo com sua escolha pessoal, pautada no interesse que dedica ao seu público e ao seu conteúdo. Porém sabemos que, embora a aula aconteça a partir de um ritual já estabelecido, a performance do professor encontrará a disputa ou a concordância dos outros atores presentes no cenário da aula. A investigação da aula como um trabalho didático[12] pode se dar em variadas dimensões. Privilegiamos aqui a análise da preparação da aula, do momento em que se elege o conteúdo e o método adequados para atender as necessidades de um público específico.

Educar é uma atividade que está estreitamente vinculada à relação que se estabelece entre indivíduo e sociedade. Esta relação assume diversas formas dependendo do período e da região, da posição que se ocupa em uma sociedade ou das concepções teóricas que se defende ou acredita. Em certos modelos teóricos, ou correntes pedagógicas os direitos individuais são a prioridade ao se configurar um sistema educativo. Outras doutrinas consideram a estrutura da sociedade como ponto mais relevante ao se definir um processo educativo. Quando propostas ou modelos educacionais são elaborados, constrói-se um currículo, onde se seleciona e organiza o que vale a pena ensinar.

Como foi bem esclarecido por SAVIANI (1983), uma teoria educacional está sempre vinculada a uma finalidade. No mais das vezes, essa finalidade é formar as novas gerações para cumprir seu papel social. Logo as diversas propostas pedagógicas nascem a partir de uma visão da sociedade que está intimamente ligada à finalidade que se destina para a educação. Sob esse aspecto, o sistema educacional poderá ter a função de perpetuar o sistema social vigente ou tornar-se uma ferramenta para transformá-lo, dando origem a um novo sistema. Algumas teorias sobre a educação atribuem a ela uma situação de autonomia. A educação forma os cidadãos e oferece oportunidades a todos. Dentro desta corrente, classificadas por SAVIANI (1983) como teorias “não críticas”, a educação é capaz de transformar a sociedade e garantir a harmonia e a igualdade social. Neste conjunto, onde encontramos teorias tão diversas quantos a pedagogia tradicional, o grupo denominado “Escola Nova” ou adeptos da pedagogia considerada tecnicista, a função da educação é contribuir para a harmonia da sociedade. Seja priorizando o desenvolvimento cognitivo, emocional ou

[12] ARAÚJO, J. C. S. O trabalho pedagógico e didático e o protagonismo do professor no Brasil dos anos de 1920. UnB/UFU, 2009.

instrumental, a educação é responsável por inserir os jovens na sociedade alcançando o progresso social.

Em outro grupo, ainda de acordo com SAVIANI , encontramos as teorias classificadas como crítico-reprodutivistas, que defendem a dependência da educação em relação à estrutura social. A função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere e a escola nada mais é do que um instrumento de reprodução das relações de produção. Na sociedade capitalista, movida pela luta de classes, a educação necessariamente reproduz a dominação e exploração.

Enquanto as teorias não-críticas apresentam uma crença inabalável na educação como instrumento de transformação da sociedade, as teorias conhecidas como teorias da correspondência ou da reprodução exercem a importante função de alertar para o fato de que só é possível compreender a educação a partir dos seus condicionantes sociais. No entanto, se o sistema de ensino garante a dominação cultural da classe dominante, não existe alternativa, a desigualdade social torna-se uma construção impossível de ser modificada dentro do sistema escolar. Na concepção de SAVIANI, estas teorias alertam para o poder da educação enquanto responsável pela reprodução da ideologia das classes dominantes, porém não apontam uma solução para o problema. Segundo o autor, o caminho para transformar o sistema escolar, seria elaborar uma pedagogia histórico-crítica.

Nessa perspectiva, a educação estaria relacionada ao contexto social, consciente das limitações impostas a ela, mas ativa, buscando soluções para diminuir a exclusão e da desigualdade social. A escola será verdadeiramente democrática quando oferecer a todas as classes condições de adquirir através da escolarização, não só os conteúdos mais básicos, mas também os mais elevados. Os membros das camadas populares necessitam alcançar um nível elevado de assimilação da cultura da humanidade, pois só o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas.

Ao selecionar os conteúdos, o currículo estabelece relações de poder. As teorias pós-críticas de currículo, ao enfatizarem o conceito de discurso irão efetivar um deslocamento na maneira de conceber o currículo. Adotar uma perspectiva pós-crítica de currículo implica em questionar a concepção de sujeito na qual se baseia todo o empreendimento pedagógico e curricular. Desconfiar dos dualismos ou pares de opostos presentes no conhecimento instituído pelo currículo (branco/negro, homossexual/heterossexual, natureza/cultura), abandonar a ênfase na “verdade” para destacar o processo pelo qual algo é considerado verdadeiro. (SILVA, 2015, p. 123).

Pensamos a filosofia a partir de um problema, defender não somente a possibilidade, mas a necessidade de seu ensino nas escolas públicas do Rio de Janeiro. Essa perspectiva exige o enlace de questionamentos de cunho ontológico e epistemológico à atividades ligadas à dimensão estética da prática educativa e à dimensão política presente no espaço escolar. Levantamos a suspeita de que o excesso de controle poderia gerar resistência e oposição a esse processo de socialização de maneira que ele, pelo menos, não se efetive totalmente. A educação emancipatória seria a que ousa desafiar o que tem sido estudado como o “currículo oculto”, ou seja, o currículo que se encontra nas estruturas escolares e é diferenciado de acordo com a classe econômica dos estudantes e a trajetória econômica esperada para cada um.

O sistema educacional produz conhecimentos que serão usados na esfera econômica, ou seja, nas instituições educacionais os jovens são preparados para ingressar no mercado de trabalho. Os objetivos para a educação englobam tanto a socialização dos jovens quanto a formação científica e tecnológica que conduz a preparação profissional. A escola e o currículo teriam a dupla responsabilidade de garantir o desenvolvimento econômico e constituir um espaço de socialização dos sujeitos. O currículo escolar determina o que será ensinado, apresentando um duplo caráter. Um caráter técnico, que determina os conteúdos necessários para entrar no mundo produtivo e um caráter prescritivo ou normativo que determina os códigos necessários para se agir em uma determinada sociedade.

É evidente que vivemos em uma sociedade hierarquizada e excludente. Porém até que ponto a pressão social determina a educação e até que ponto a educação está fadada a criar mecanismos de controle reforçando as condições materiais de produção? Ao tomarmos como verdade que as escolas, através de suas relações sociais, garantem a docilidade dos futuros trabalhadores que a sociedade necessita, podemos concluir que o processo de escolarização contribui para legitimar as desigualdades e a submissão da classe trabalhadora. No entanto, se a ação educativa reforça os mecanismos de exclusão e hierarquização, constituídos socialmente, não possuirá ela, em contrapartida, o poder de destruir ou pelo menos minimizar a organização deste controle hegemônico e segregador? A educação conservadora legitima a separação entre a consciência e a prática. No entanto, a que interesses ou utilidades esta concepção se vincula?

RANCIÈRE nos aponta uma visão contemporânea da desigualdade em sociedades que se supõem igualitárias. Uma vez que as legitimações naturais da

desigualdade foram ultrapassadas, a desigualdade intelectual passou a valer como explicação. Superadas as questões entre a visão sociológica e a visão republicana a instituição escolar passa agora a servir como modelo do funcionamento social.

> A escola funciona, mais fortemente do que nunca, como analogia, como "explicação" da sociedade, isto é, como prova de que o exercício do poder é o exercício natural e único da desigualdade das inteligências. (VERMEREN et al., 2003, p. 200)

A lógica da desigualdade governa nossa sociedade como um todo. A relação hierárquica entre "os que sabem", os "que podem falar" e "os que não sabem" e "não tem voz" tem sua origem na constituição de uma subjetividade não-emancipada".(COLELLA, 2012) Para instaurar o círculo da emancipação é necessário tomar a igualdade das inteligências como ponto de partida e compreender a inteligência na perspectiva ranceriana "como a capacidade de pensar e decidir sobre a própria vida através da possibilidade de indagar-se a si mesmo e colocar em questão a relação que se tem com os saberes" (Idem, ibidem, p. 180).

Em Mil Platôs, DELEUZE junto com GUATTARI, desenvolve uma filosofia política onde apresenta o Estado enquanto criador de normas, regras, técnicas, burocracias, modelos, agindo através da territorialização. Porém o Estado é constantemente ameaçado por outra forma de viver o espaço e as relações, a máquina de guerra, uma invenção política dos nômades. A máquina de guerra procede por desterritorizalizações, pela liberação dos fluxos, pelo desvio, pelo escapar às normas e burocracias. Segundo GALLO, "do próprio interior da escola, podemos criar focos de resistência e de criação, máquinas de guerra que invistam na invenção de um modo de vida não fascista, que trace linhas de fuga e possibilite a emergência de "vacúolos de liberdade""[13].

Aproximamos universos em uma sala de aula. Apresentamos saberes, tradicionalmente aceitos e constituídos, e elegemos as melhores formas para sua transmissão. Somos também responsáveis por avaliar o processo de transformação ocorrido, para nos certificarmos de que, em um processo de ensino-aprendizagem, mudanças realmente aconteceram. Este é o papel esperado do professor de qualquer disciplina em uma instituição de ensino. Os saberes que invadem a sala de aula próprios do grupo que a frequenta, a maior parte das vezes não são levados em conta, e quando muito, são tomados apenas como a base de onde partimos para efetuar a

[13] GALLO, Sílvio – Deleuze e Educação – Conexões – Faculdade de Educação, UNICAMP.(slide 33)

transformação através do ensino. Ao abandonar a rigidez dos determinismos, evitando as cristalizações, nosso olhar tenta alcançar o mundo da sala de aula, lá onde nosso fazer encontra o sujeito de nossa ação. A proposta de uma aula é a produção de conhecimento. É um *acontecimento* onde o saber é compartilhado, procuram-se respostas e mistérios são resolvidos. O aprendiz realiza uma passagem do saber ao não-saber operando uma mudança sobre si mesmo a partir dos signos emitidos pelo professor. O aprendizado é de cada um, mas é necessário o contato com o outro, nessa aula acontecimento, que se torna prática e convite.

Autores como Silvio Gallo e Walter Kohan tentam aproximar o ensino de filosofia das provocações propostas por DELEUZE. No livro Ensinar Filosofia ASPIS & GALLO (2009) nos apresentam uma definição de filosofia e o lugar que segundo Deleuze ela ocupa entre os saberes. As disciplinas do pensamento são aquelas que mergulham no caos dos acontecimentos e, diferente da mera opinião, criam pensamentos. Seguindo cada uma suas características, a Filosofia traça um plano de imanência e cria conceitos; a Arte traça um plano de composição e cria perceptos e afectos e a Ciência traça um plano de referência e cria funções.

Apresentar a Filosofia enquanto disciplina do pensamento, significa atribuir a ela três sentidos: estar delimitada entre as fronteiras de um determinado campo de saber; ser uma atividade que impõe limites ao pensamento; constituir uma forma de aprendizado, uma educação do pensamento. Apresentar o que a filosofia não é, trará implicações para o ensino da filosofia. A filosofia não é contemplação, porque a contemplação não é criativa. Não é comunicação, porque não visa o consenso, o conceito muitas vezes é mais dissenso do que consenso. Tão pouco é reflexão, porque a reflexão não é específica da filosofia, é um mecanismo comum a várias disciplinas. Pensando com Deleuze, GALLO (2009) conclui que a aula de filosofia como contemplação, extingue a capacidade criadora. Professor e alunos não produzem nada e os alunos não tem nem mesmo acesso aos conceitos. Aulas de filosofia fundadas na metodologia do diálogo podem se fixar na conversação de opiniões ou podem reduzir-se a um monólogo. E aulas de filosofia como reflexão, que tenham uma abordagem temática ou histórica, levam os alunos a refletir sobre problemas, mas apenas isso não garante uma atividade filosófica.

Assim a proposta é fazer da aula de Filosofia uma oficina de conceitos. Para isso torna-se necessário garantir o contato dos jovens com o instrumental conceitual. A diversidade das filosofias ao longo da história será matéria-prima para a produção de conceitos e os problemas serão como bússolas, elemento aglutinador dessa

diversidade. Encontramos nas propostas curriculares que a função do ensino médio é oferecer aos jovens estudantes a oportunidade de desenvolver um pensamento crítico e autônomo. Admitindo que cada disciplina desenvolve habilidades específicas do pensamento, podemos considerar como caráter específico da filosofia o pensar sobre o próprio pensamento. Nas palavras de GALLO (2009) a filosofia “nos instiga a colocar sob suspeita nosso pensamento cotidiano, abrindo caminho para a produção e elaboração de novos fundamentos”. Os estudantes devem ser instigados a pensar, a desenvolver suas próprias experiências do pensamento utilizando as ferramentas lógicas e conceituais da filosofia.

A educação em diálogo criativo com as três potências do pensamento é capaz de produzir conceitos, afectos e perceptos e funções. Superar a ficção moderna (humanismo, iluminismo, positivismo) e as armadilhas da universalidade para apostar na potência do pensamento contra a opinião, será a tarefa da educação como intersecção das três áreas do pensamento. Pensar o ensino como um problema filosófico, dentro do pensamento contemporâneo, implica em pensar o ensino como um acontecimento. Iniciamos nossa busca por aquilo que nos afeta e possui valor para nós. Caberia então perguntarmos se o que tem valor para nós também tem para os que nos cercam. Nesse sentido assim deveria a educação ser pensada. Partimos da apropriação das teorias pedagógicas e as compartilhamos dentro de uma determinada realidade. A escola pensada como instância quadridimensional onde o tempo assume e a função de uma quarta dimensão, delimitando o momento onde os atores se encontram, em condição de igualdade, para experimentar a potência de seu pensamento, a capacidade de reunir signos e criar ou recriar conceitos.

RANCIÈRE já nos alertou que a instrução pública institucionalizada e representativa, é parte da sociedade pedagogizada e em sua base está o método embrutecedor. Em RANCIÈRE/JACOTOT (1987/2010) alcançar o conhecimento é o primeiro passo para a emancipação intelectual, que precede a emancipação política, mas essa emancipação acontece de pessoa a pessoa e não pode ser compatível com a lógica das instituições. O pensamento da emancipação intelectual é uma axiomática da igualdade que nos ensina a separar as razões. Não se trata de uma proposta de emancipação social, pois não tem o objetivo de conscientizar ou reunir a coletividade. Logo após a revolução francesa os educadores progressistas buscaram uma maneira de ordenar a sociedade a partindo da igualdade revolucionária, mas o que fizeram realmente foi justificar a desigualdade. (VERMEREN et al., 2003, p. 199) Em oposição

a esse projeto, JACOTOT insiste em dizer que a igualdade não se institucionaliza e aposta na igualdade como uma reposta individual.

A lição de JACOTOT não trará meios de formação de uma vanguarda revolucionária nem servirá para organizar para os movimentos de protesto, o que ela ensina é a separar as razões. Em uma instituição sempre há o conflito de razões e na instituição o professor representa um papel social. O objetivo da educação emancipatória será a possibilidade de ganhar novos produtores de conhecimento. É um pensamento que se dirige a indivíduos. Como então praticar o Ensino Universal, aplicando os princípios de JACOTOT? Não defendemos uma resposta única ou um caminho mais correto a ser seguido, mas encontramos alguns princípios para nortear a prática do professor de filosofia.

Em primeiro lugar o mestre deve ignorar a desigualdade e tomar como ponto de partida a igualdade das inteligências. Tomar o que o aluno conhece e a isso relacionar todo o resto. É preciso transpor o obstáculo da leitura. O ignorante pode estabelecer relações com os signos escritos que ignora a partir do seu conhecimento oral da linguagem. “Sempre há um ponto de passagem.” (VERMEREN et al., 2003, p. 191)

> O problema é revelar uma inteligência a ela mesma. [...] Há sempre alguma coisa que o ignorante sabe e que pode servir de termo de comparação, ao qual é possível relacionar uma coisa nova a ser conhecida. (RANCIÈRE, 2010, p. 50,51).

Em segundo lugar acreditar que cada homem possui a faculdade de aprender sozinho. O aluno deve ver tudo por ele mesmo, comparar incessantemente (p. 44). Precisa encontrar os meios de dizer o que vê; o que pensa sobre isso e o que se faz com isso (p.41). O requisito para alcançar o conhecimento é o seu desejo de aprender. “Esse método da *igualdade* era, antes de mais nada, um método da *vontade*”. (p.30). A aprendizagem requer uma transformação subjetiva, o estudante encontra com o conhecimento, o assimila como parte de sua experiência e contesta a si mesmo, questionando sua relação com os saberes e com o outro. (COLELLA, 2012, P.180).

Outro princípio importante: Podemos ensinar o que não sabemos: “É o discípulo que faz o mestre”. (p.39). O mestre emancipador por meio do vínculo entre vontades ensina o estudante a exercer sua própria inteligência. Ele apresenta o conhecimento acumulado pela tradição não como um saber cristalizado, mas como base para uma ação criativa. (COLELLA, 2012, P.180) O papel do professor é apenas a verificação da igualdade. Ele não explica, mas instiga a manifestação de uma

inteligência que ignorava a si própria. O mestre verifica a atenção do aluno em seu estudo.

> [...] somente essa verificação faz, do ponto de vista intelectual, efeito. [...] O que é o "mestre ignorante"? É um mestre que se retira empiricamente do jogo [ ] é o mestre que não quer saber das razões da desigualdade. (VERMEREN et al., 2003, p. 191, 192)

Pensamos então que ainda que não se institucionalize, a educação universal é capaz de instaurar o círculo da emancipação e esse se expande de pessoa à pessoa, ocupando pouco a pouco o lugar do círculo da explicação. Para que esse processo ocorra, partimos da igualdade das inteligências e nos propomos a um trabalho coletivo que instigue o autoconhecimento. O trabalho filosófico será efetuado a partir do uso da razão pública e envolvendo cada um em seu tempo presente, em um esforço de produção de conhecimento e de subjetividade. Os problemas filosóficos apresentados aos alunos devem proporcionar efeitos, que servirão de guia para o surgimento de novos conceitos e o desenvolvimento de um discurso consistente e bem construído. Quanto maior for nossa possibilidade e capacidade de perceber para que e a quem ensinamos, maiores serão as chances de favorecer aos vetores e trajetórias que ajudamos a construir.

Ao pensar na produção de material para o ensino de Filosofia surge uma primeira dúvida. Que nome deveria ter esse produto: material didático ou material pedagógico? Trata-se apenas de uma mera variação de nomenclatura ou são conceitos diversos que provocam diferença marcante em sua utilização? Embora possa não parecer importante, essa dúvida nos coloca em contato com algumas relações que se estabelecem no caminho do professor.

O professor JOSÉ CARLOS ARAÚJO, em seu texto *"O trabalho pedagógico e didático e o protagonismo do professor no Brasil dos anos de 1920*", observa que o trabalho pedagógico representa o vínculo entre a escola e a sociedade a que serve, tendo um contorno mais amplo que o trabalho didático. Este, por sua vez, garante a efetivação da escola pela sala de aula e se entrelaça ao trabalho pedagógico por meio do projeto político-pedagógico. Realizando um levantamento histórico, demonstra como a organização do trabalho pedagógico está relacionada à organização do trabalho em uma determinada época. Caberia ao trabalho pedagógico, por exemplo, reproduzir nas instituições escolares a organização do trabalho no âmbito capitalista a partir do século XVIII. O ideal iluminista que preconiza a divisão do trabalho, já representado por Adam Smith pode ser visto a partir do século XIX nas escolas normais (do termo latino norma), o modelo ideal para padronizar as outras escolas.

Nesse sentido, reconhecemos que o ato de ensinar estará atrelado quase sempre a uma instituição onde o encontro entre professor e alunos acontece. O professor terá que se adaptar a diretrizes e normas que são parte do projeto político pedagógico da instituição em que atua, e seu fazer pedagógico será determinado pelo grupo ao qual pertence, seja de uma forma democrática ou impositiva. Seu trabalho estará atrelado a justificações e teorias que buscam dar conta dos fenômenos sociais presentes em uma determinada época. Por outro lado, a organização do trabalho didático será aqui entendida como um arranjo estrutural, uma ação intencional que envolve uma organização, exigindo a presença de alguns elementos estruturantes. Recorremos ainda ao texto de ARAÚJO (2009) que nos traz um levantamento criterioso das categorias básicas encontradas no trabalho didático. Primeiramente implica a existência de um espaço físico e um período de tempo; consiste ainda na mediação dos recursos didáticos (conteúdos, métodos e tecnologias), e enquanto relação educativa envolve vários sujeitos em um determinado contexto histórico.

Uma aula, ponto central do trabalho didático, pode ser considerada uma ação intencional, que possui um “arranjo estrutural” (idem, ibidem, p.12), e como forma de comunicação revela-se na perspectiva da intersubjetividade. Atentemos então para o aspecto da interlocução de sujeitos, a aula enquanto uma relação de vários sujeitos em vista do conhecimento. Por meio da aula, a sociabilidade é elaborada, e sua construção gira em torno de uma compreensão de mundo (da natureza e da cultura). Nesse sentido podemos perceber o entrelaçamento entre o fazer pedagógico, que orienta a prática e o trabalho didático, visto como uma totalidade. Como um arranjo que reúne diversos elementos estruturantes, o trabalho didático traz em si toda rotina essencial da escola. Porém é também parte de um todo, na medida em que visa uma preparação para o mundo e que traz para a escola a presença do mundo por meio da interlocução de sujeitos.

Conseguimos perceber então as diversas dimensões presentes no trabalho didático, que alia a preparação prévia, o saber fazer (técnica), ao momento presente da interlocução de sujeitos, e a uma visão de futuro, que envolve o benefício de todos. Isso nos conduz a enfatizar o processo de elaboração no material didático. Em uma educação emancipadora, o questionamento será um critério importante na formação dos principais atores, professores e alunos, e incentivar e avaliar a atitude criativa e questionadora destes será um mecanismo para desenvolver esta habilidade. Ao possibilitar o trânsito entre experiências e vivências e a construção de um saber ordenado racionalmente, o trabalho didático contribui para o desenvolvimento das

habilidades cognitivas, mas, sobretudo, demonstra a possibilidade de novas formações e a necessidade da constante reconstrução de nossas justificativas.

O estudo de teorias pedagógicas diversas e uma ferramenta para o trabalho docente, e a partir dela o professor ganha a amplitude necessária para uma visualização de suas finalidades e objetivos. Esse estudo será aliado a sua experiência, que o ensina a adequar o conteúdo que pretende trabalhar ao publico com o qual convive. Esse trabalho, realizado pelo professor, requer constante incentivo e avaliação, pois e a condição da originalidade do trabalho docente. A elaboração e aplicação de um material didático (idem, ibidem), na medida em que exige sistematização e entrelaçamento, é um ponto central do trabalho didático e demonstra a inesgotável fonte criativa que emana do fazer pedagógico.

O ensino de Filosofia exercerá forte influência nas habilidades discursivas, pois ao estimular a elaboração conceitual, exige o estabelecimento de pressupostos, a compreensão das regras de articulação, a observação dos subentendidos e a ênfase na enunciação (ROCHA, 2008). Por outro lado, o trabalho com a argumentação, que tem início com o desconforto inicial, levando à desnaturalização e a consequente problematização, propicia o desenvolvimento das habilidades cognitivas, criando as condições para uma análise mais rigorosa, um olhar mais investigativo e uma curiosidade mais aprofundada.

Os conceitos da Filosofia são traçados a partir da instauração de um plano de imanência, nos diz DELEUZE (1992, p.53); “[...] O problema da filosofia é de adquirir uma consistência sem perder o infinito no qual o pensamento mergulha [...]”. No universo da sala de aula recolhemos relatos de experiências, elegemos determinadas referências e fabricamos sentidos. Construindo problemas, estabelecemos pressupostos, elaboramos conceitos e abrimos a possibilidade para a identificação de funções gerais de enunciação. Analisando e confrontando argumentos, alcançamos a reconstrução dos discursos e despertamos a capacidade de emitir juízos fundamentados.

Para BOAVIDA (1996, p.97), “a relação filosofia/pedagogia é não só incontornável, mas também duplamente constituinte”. A Pedagogia, enquanto pressupõe uma visão de homem e de sociedade e advoga um conjunto de valores, possui uma dimensão filosófica. Por outro lado, a Filosofia, com seu caráter dialógico e analítico, utilizará os mesmos processos dos modelos pedagógicos mais comuns, preocupada em analisar, relacionar, deduzir e integrar. Na ordem da fundamentação, a Filosofia antecede a Pedagogia, no entanto nasce de uma base pedagógica que lhe é

anterior, pois o filósofo aprendeu a filosofar e estudou os filósofos que hoje o influenciam. Na ordem prática, a educação é estruturada socioculturalmente, de acordo com cada época, cada povo, cada grupo social. A tarefa da Filosofia é descobrir os enquadramentos dessas práticas educativas, seja para fundamentá-los ou para reformulá-los. Nessa relação entre filosofia e educação podemos ver a profundidade do entrelaçamento entre a teoria e a prática. É ainda JOÃO BOAVIDA (idem, p.99) quem defende a necessidade de uma didática específica para o ensino de filosofia, uma vez que “o modo de ensinar e aprender filosofia tem influência sobre a própria filosofia”. Imbuídos dessa visão que compreende uma relação constituinte entre a filosofia e seu ensino nos propomos a investigar as relações vivenciadas no magistério estadual em uma escola da periferia carioca.

2 . Filosofia e Ensino Médio

Todo conhecimento começa com o sonho.
O conhecimento nada mais é que a aventura
pelo mar desconhecido, em busca da terra sonhada.
Mas sonhar é coisa que não se ensina.
Brota das profundezas do corpo,
como a água brota das profundezas da terra.
(Rubem Alves)

2.1 Currículo do Ensino Médio: entre a proposta e a Expectativa

Diversas iniciativas foram tomadas ao longo dos últimos 20 anos, a nível nacional, para enfrentar os desafios apresentados para o período final da educação básica no país. Desde a LDB de 1996, quando se instituiu o Ensino Médio, até a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que fez entrar em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 pesquisas e materiais foram produzidos para atender as demandas, que surgem com o crescimento da população jovem no país e as constantes crises enfrentadas pela sociedade brasileira.

O ensino médio no estado do Rio de Janeiro é responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) e atende a diversos públicos e diferentes modalidades, dificultando uma visão geral ou soluções que atendam a todas as variedades de instituições que abarcam este nível de ensino. A rede pública estadual, embora atenda, em alguns municípios, a alunos que cursam o ensino fundamental, tem como responsabilidade o atendimento aos alunos do nível médio de ensino. A SEEDUC-RJ assume o encargo de, obedecendo às bases legais nacionais para a educação, estabelecer parâmetros, diretrizes e orientações curriculares específicos de acordo com as necessidades e as prioridades de seus habitantes.

Para iniciar a descrição do cenário que serve de base para nosso estudo sobre o ensino de filosofia, apresentamos um breve relato sobre o CIEP Brizolão 092 Federico Fellini. Situado no bairro de Tomás Coelho, subúrbio do Rio de Janeiro, começou a funcionar em 1993, ano da morte do cineasta que lhe deu o nome, a partir do projeto de Darcy Ribeiro denominado de “Ginásios Públicos”. Os ginásios públicos foram criados no segundo governo de Leonel de Moura Brizola (1991-1994) como uma das prioridades do Programa Especial de Educação (PEE).

Críticas e elogios foram endereçados ao programa especial de educação implantado nos dois governos de Leonel Brizola no Rio de Janeiro (1983-1987 e 1991-

1994) e não teremos aqui condições de reproduzi-los para não comprometer o espaço necessário ao estudo de nosso tema. No entanto, elegemos o estudo de Helena Bomeny para articular uma aproximação com o pensamento de Rancière que nos serve de guia, por um lado, e por outro, com o atual programa de ensino integral implantado na instituição que serve como base ao nosso estudo. Veremos adiante que essa aproximação nos dará a chance de tecer algumas considerações.

O Programa Especial de Educação (PEE) do primeiro governo de Leonel Brizola (1983-1987) tinha como finalidade oferecer condições de aprendizagem as crianças das camadas populares, visando a mudança social e o enriquecimento humano pela cultura. Além disso, se propunha a realizar uma reforma profunda na educação do Rio de Janeiro, priorizando a democratização das decisões.

> O PEE tinha como meta garantir à população seu direito democrático: um ensino gratuito moderno, reestruturado do ponto de vista pedagógico e tecnologicamente aparelhado. Em um documento produzido com as linhas gerais do programa, 19 metas foram apresentadas: metas assistenciais ligadas à educação, [ ] metas assistenciais não relacionadas com a educação, [ ] metas de conservação das escolas, [ ] metas pedagógicas, [ ] novos projetos educacionais, [ ] treinamento de professores e melhoria das condições de trabalho. (BOMENY, 2008,pp. 4 e 5)

Entre os novos projetos educacionais constava a criação dos Centros Integrados de Educação Pública, os CIEPs, que contavam com bibliotecas públicas, quadras esportivas e consultórios médico e dentário. Outro personagem importante era o animador cultural, que integrava a cultura da comunidade aos estudantes e educadores. A ideia era que os CIEPs atraíssem a comunidade tornando-se polos culturais e educacionais da região. A eleição de Welington Moreira Franco para governador em 1986, interrompeu o programa de educação do Rio de Janeiro, que só foi retomado após um intervalo de quatro anos, no segundo governo de Brizola (1991-1994).

O segundo Programa Especial de Educação (PEE) tinha como proposta a integração da educação, saúde e cultura, e a prioridade foi a criação dos Ginásios Públicos, os GPs. Nessas unidades escolares foi implantada uma alteração na grade curricular. Partindo do pressuposto de que o primeiro segmento do ensino fundamental ocorreria em cinco anos, o aluno ingressaria no Ginásio Público no 6º ano e cursaria até o 8º ano o correspondente ao segundo segmento do ensino fundamental, e dando continuidade com o 9º e 10º ano concluiria o ensino médio. A proposta pedagógica tinha como marca a interdisciplinaridade, a formação dos docentes, a integração da

cultura local e o trabalho conjunto de funcionários e professores. Inspirado em Anísio Teixeira e com vínculo na escola progressista de John Dewey, Darcy Ribeiro propunha uma revolução educacional de grandes proporções. Fez questão de que fossem contratados professores recém-formados, para evitar que os professores repetissem antigos vícios. (BOMENY, 2008,pp. 16 e 17)

A primeira fase do programa especial de educação contou com maior aprovação por parte de todos. Entre os aspectos positivos estava a convicção de que a educação se colocava como uma prioridade do governo e a aproximação entre os professores e os dirigentes. O segundo programa especial de educação foi rechaçado como eleitoreiro, empreguista, foi criticado pela mídia e pela academia. Os pontos cruciais foram a divisão da rede em duas secretarias, gerando ressentimento da rede regular, a falta de um projeto pedagógico consistente e a ousadia de tentar sustentar um projeto especial em uma escala monumental. Segundo BOMENY (2008), Darcy Ribeiro expressava o desejo de além de compensar as carências dos alunos das camadas populares, os CIEPs oferecessem atrativos para os jovens de classe média, constituindo assim uma escola onde a pluralidade garantisse a preparação dos jovens para os desafios do futuro.

Com o fim do governo Brizola e a eleição de Marcelo Alencar para governador a rede pública retornou ao sistema convencional e os CIEP's deixaram de ser construídos. A associação do programa de educação com o Darcy Ribeiro e Leonel Brizola, as avaliações negativas por parte da comunidade acadêmica e a rejeição da população aos CIEPs, rotulados como "escola de pobres", contribuíram para o afundamento do programa. O período de adaptação foi lento e difícil, e os professores de matrícula 40 horas foram aos poucos completando sua carga horária em outras escolas. Não pretendemos aqui refazer toda a história do CIEP Federico Fellini e seu entorno, pois isso nos afastaria de nossa intenção principal que é levantar questões acerca do ensino de filosofia na rede estadual de ensino. Registramos apenas as propostas curriculares que, por sua particularidade, representaram um impacto na instituição e na comunidade escolar.

Os programas de educação se desenvolveram na dependência das alterações nos governos, e a marca comum foi a deficiência na comunicação e organização interna da Secretaria de Estado de Educação. Em meados de 2004 teve início a proposta e elaboração de uma reorientação curricular. Os documentos dessa proposta foram apresentados no ano de 2006 pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. A partir do governo de Sérgio Cabral, em 2007, teve início uma reestruturação

da Secretaria de Educação, processo que se desenvolve por etapas como a instituição do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) em 2008, ampliado a partir de 2011, com a implantação do “Saerjinho”, avaliações diagnósticas bimestrais. Em janeiro de 2011, o então secretário de estado de educação, Wilson Risolia, apresentou o Programa de Educação do Estado propondo mudanças na estrutura, no ensino e no dia a dia em sala de aula. A Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) tomou como medida organizar as unidades escolares por regiões, para atender as necessidades administrativas e pedagógicas das inúmeras escolas que compõem a rede estadual de ensino.

O programa, as mudanças e as metas deveriam ser implantados, cumprindo aos professores aceitarem a proposta. A primeira meta, que orienta as demais é colocar o Estado do Rio de Janeiro entre as cinco primeiras posições no ranking de educação nacional até 2014. Entre as outras metas estão o processo seletivo para funções pedagógicas estratégicas, a implantação do currículo mínimo, um programa de qualificação e atualização dos professores, a valorização dos profissionais da educação ligada diretamente à melhoria dos indicadores, com um sistema de bonificação como recompensa por bons resultados. Faz parte ainda das metas estabelecidas pelo planejamento estratégico, atender as necessidades estruturais das unidades escolares, um programa de valorização da saúde e bem-estar dos funcionários e a implantação de um sistema de avaliação diagnóstica bimestral, o Saerjinho, em apoio ao SAERJ, sistema de avaliação externa instituído ainda em 2008.

Até o ano de 2011 a estrutura básica da Secretaria de Estado de Educação era composta por 30 (trinta) Coordenadorias Regionais. Na gestão de decreto nº 42.838 de 04 de fevereiro de 2011 transforma essa estrutura que passa a ser composta por 14 Regionais Administrativas e Pedagógicas, além da Diesp, Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas. Essa estratégia de gestão visava atingir ações mais objetivas de infraestrutura e, fundamentalmente, pedagógicas nas unidades escolares. “Dessa forma, na rede estadual de ensino, cada regional terá uma Diretoria voltada somente para área pedagógica e outra para a área administrativa”[14] palavras do então subsecretário de Gestão de Gestão do Ensino da Secretaria de Educação, Antônio Vieira de Paiva Neto.

Encaminhamos nosso estudo no sentido de compreender o papel da diretoria pedagógica, uma vez que essa ocupa um lugar mais próximo das unidades escolares.

[14] Acessado em http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=359029

As diretorias regionais seguem as metas estabelecidas pelo decreto nº 42.838, acima citado.

> Caberá ao diretor pedagógico coordenar as ações de avaliação, acompanhamento e formação junto às unidades escolares, buscando a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem da rede estadual. Também serão atribuições do diretor pedagógico o acompanhamento da implantação da metodologia de gestão escolar; a participação do processo das avaliações externas e diagnósticos, supervisão da implantação de programas e projetos pedagógicos; do cumprimento do regimento e do calendário escolar, matrícula e frequência; além do acompanhamento da formação. O educador vai realizar a interface com a Regional Administrativa e áreas técnicas da Secretaria de Educação, apontando as necessidades das escolas, com foco pedagógico.
> Já o diretor administrativo deve garantir a infraestrutura necessária ao bom desempenho da unidade escolar; planejando, avaliando e integrando as atividades técnico-administrativas, com o intuito de assegurar a melhoria da qualidade dos serviços prestados pela sua área de competência. Entre as atribuições do diretor administrativo estão: orientar e acompanhar a aquisição de bens e serviços pelas escolas; planejar a distribuição dos recursos financeiros e orientar e acompanhar a prestação de contas das Regionais e das unidades escolares; controlar e orientar os processos administrativos e de pessoal das escolas; supervisionar as inspeções nos colégios, as obras de rede física e o controle patrimonial. Este educador vai fazer a interface com a Regional Pedagógica e áreas técnicas da Secretaria de Educação, apontando as necessidades das escolas (Administrativa, Financeira, Pessoal, Infraestrutura e de Tecnologia). [15]

Observamos nas metas da Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro uma evidente preponderância de indicadores, planilhas e estatísticas, evidenciando uma forte preocupação com os aspectos quantitativos dos diagnósticos e avaliações da rede. O planejamento estratégico em sua elaboração privilegiou mais as pesquisas do que os diálogos, dando ênfase às ações administrativas, ao monitoramento e à meritocracia. Para garantir o gerenciamento por diretrizes, foi criada a GIDE – Gestão Integrada da Escola, que atende aos aspectos estratégicos, políticos e gerenciais da área educacional "com foco em resultados"[16]. Para mensurar os resultados da escola foi criado um indicador, o IFC/RS (Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social), "que fornece à escola informações para uma análise consistente e profunda sobre seus resultados e meios que influem nesses resultados"[17]

[15] Idem, Ibidem.
[16] Informativo Gide In:http://download.rj.gov.br/documentos/10112/553225/DLFE-37306.pdf/InformativoGIDE.pdf (acessado em 25/07/2016).
[17] Idem, Ibidem

A divisão em diretorias regionais é apontada como fruto da preocupação com as ações pedagógicas, porém o foco das atribuições do diretor pedagógico está voltado para as avaliações e diagnósticos, a supervisão e acompanhamento dos programas, a verificação do cumprimento das regras, tomando como último item a formação dos professores. Os cursos de formação são realizados na Escola SEEDUC, a Escola de Aperfeiçoamento dos Servidores de Educação do Estado do Rio de Janeiro. A Escola oferece cursos específicos por meio de uma programação mensal, considerando sua capacidade de atendimento e o público-alvo. Nas diretorias regionais não existe um departamento encarregado orientar os professores por área ou disciplina. A atenção está voltada para monitorar as ações pedagógicas que são requisitadas para todas as escolas. As dúvidas quanto ao currículo ou questões sobre o projeto político pedagógico, serão atendidas na própria unidade escolar, que por sua vez, também não possuem coordenadores de área. Cabe ressaltar que a equipe de direção das escolas apresenta um quadro cada vez mais reduzido. As escolas são classificadas em níveis de A à D. O critério de classificação é o número de alunos, levando em conta os índices de evasão e reprovação. Quando uma escola diminui o número de alunos e/ou apresenta um número alto de reprovações é penalizada por baixa “produtividade” e desce de nível. Isso implica em receber uma verba menor para manutenção e reduzir o quantitativo da equipe diretiva. Resolução que representa a lógica do embrutecimento, ressaltando as desigualdades e privando de recursos as escolas que mais necessitam.

No município do Rio de Janeiro existem atualmente sete Diretorias regionais metropolitanas, respeitando uma proporção de aproximadamente 100 escolas por Diretoria Regional. A Diretoria Regional Metropolitana III, atende a 94 escolas que apresentam, salvo raras exceções, um quadro reduzido de profissionais em sua equipe pedagógica. Parte das escolas funciona apenas no turno da noite, parte atende ao ensino médio regular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse trabalho toma como base uma Unidade Escolar que atende a três modalidades: ensino médio regular, Educação de Jovens e Adultos e o Programa de Educação Integral no modelo Nova Geração.

O Programa de Educação Integral vem sendo implantado em toda rede estadual a partir de dois modelos, a “Solução Educacional” e o “Dupla Escola”. Essas diretrizes acompanham a implantação do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009 pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, para provocar o debate sobre o Ensino Médio junto aos Sistemas de

Ensino Estaduais e do Distrito Federal e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio. Explicamos aqui brevemente o funcionamento da Solução Educacional para o Ensino Médio, resultado de uma parceria firmada em 2012 entre a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) e o Instituto Ayrton Senna (IAS).

A proposta se compromete a oferecer uma política educacional de referência para o Estado acessível a diferentes arranjos curriculares. O projeto organiza o currículo escolar em dois macrocomponentes: um deles integra as disciplinas em quatro áreas de conhecimento e o outro agrega em um núcleo articulador os componentes curriculares inovadores voltados à aprendizagem socioemocional. O aspecto central da proposta pedagógica da Solução Educacional é uma matriz articulada e flexível de competências para o Século 21, tem como finalidade o estabelecimento de objetivos formativos claros e precisos, estruturantes de todas as ações.

> As equipes da SEEDUC e do Instituto Ayrton Senna, associadas a especialistas e pesquisadores, desenvolveram **guias pedagógicos** que dão suporte para que os gestores, professores e alunos **lidem com as inovações e as coloquem em prática**. Esta foi uma das estratégias que deu operacionalidade à reorganização do currículo e que **garantiu** que os **princípios, conceitos e metodologias** contidos nos marcos legais **chegassem às salas de aula e à vida dos estudantes**[18]. (grifos nossos)

Essa modalidade de ensino vem sendo validada desde 2013, aumentando gradativamente o número de escolas atendidas. Porém a experiência convive com as metas quantitativas perseguidas pela SEEDUC-RJ, acima citadas. O modelo da Solução Educacional estrutura o currículo escolar para desenvolver uma integração das disciplinas da Base Nacional Comum por áreas de conhecimento, incluindo os aspectos socioemocionais que favorecem a aprendizagem cognitiva. A proposta é proporcionar a integração curricular a partir de um núcleo articulador de componentes curriculares inovadores, voltados à aprendizagem por projetos. Esses componentes inseridos no currículo como disciplinas (Letramento em Língua portuguesa, Letramento em Matemática, Labatorio de Iniciação Científica e Pesquisa) cumpririam o objetivo de ampliar os conhecimentos dos alunos através do protagonismo juvenil.

> No caso da Solução Educacional, o currículo escolar é estruturado para desenvolver uma integração das disciplinas da Base Nacional Comum por áreas de conhecimento, incluindo os aspectos socioemocionais que favorecem a aprendizagem cognitiva. Além disso, agrega-se em um núcleo articulador componentes curriculares

[18] http://rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2299715. Acessado em 25/07/2016.

> inovadores, voltados à aprendizagem por projetos que amplia os conhecimentos dos alunos através do protagonismo juvenil.
> Já a dimensão Dupla Escola propõe-se a aliar a formação geral à aquisição de competências e habilidades vocacionais, com a oferta de cursos técnicos ou de línguas estrangeiras em diversas áreas e idiomas.[19]

Analisamos trecho de um documento oficial (em anexo), a deliberação do Conselho Estadual de Educação, publicado em 22 de julho de 2014, que define as Diretrizes Operacionais para a Organização Curricular do Ensino Médio na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. O documento tem como enunciador o Conselho Estadual de Educação que representa uma corrente de enunciadores, neste caso mais particularmente a Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC/RJ) em parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS) que desenvolveu a proposta curricular de um novo modelo educacional para o Ensino Médio. Os co-enunciadores, ou seja, o público a que se destina o documento é a comunidade escolar, representada principalmente pelo corpo docente de cada instituição de ensino que deverá seguir estas diretrizes. O texto, enquanto um documento legal já anuncia seu ethos apontando o contexto educacional do país e uma ideia homogênea de desenvolvimento que atenderá a toda população brasileira. Percebe-se claramente um apelo à noção de direitos universais que necessitam ser alcançados e preocupação evidente com os índices alarmantes de evasão e repetência.

A proposta do documento coloca em jogo os saberes socioemocionais "referentes a valores, atitudes e emoções, assim como a habilidades, com pensamentos, sentimentos e comportamentos". A integração dos saberes socioemocionais e cognitivos parece ser a garantia para "o exercício da cidadania, o **sucesso** na escola, na família, no mundo do trabalho e nas práticas sociais atuais e da vida adulta" (grifo nosso). Nesse contexto a linguagem procura representar a realidade como sempre idêntica a si mesma, aprisionando o real em fórmulas identitárias que limitam a linguagem apenas enquanto representação do real.

Quando percebemos a realidade como aquilo que nos afeta, falar do mundo é uma interpretação exercida pelo sujeito, precisamos então investigar a natureza dos laços que unem o sujeito e o mundo e o lugar ocupado pelas práticas de linguagem na produção de subjetividade. (ROCHA, D. 2006). Partindo de uma concepção de subjetividade em processo, que ultrapassa a noção clássica de oposição entre sujeito

[19] http://www.conexaoescola.rj.gov.br/acompanhe-os-projetos/2016/02/seeduc-inicia-ano-letivo-com-mais-23-colegios-inseridos-no-programa-de-educacao-integral?Projeto=11861. Acessado em 13/07/2016.

individual e sociedade, percebemos a relação entre produção de subjetividade e efeitos de sentido.

O currículo, enquanto uma formação discursiva sofre a intervenção de forças diversas, o que demonstra a necessidade de um rigoroso levantamento sobre o público a que se destina. O documento citado é um exemplo claro de intervenção da linguagem na atuação do corpo docente, dificultando um trabalho metodológico-conceitual de base. Cabe atentar para o fato de que as determinações prescritas no documento preconizam a valorização dos saberes socioemocionais como garantia de desenvolvimento e sucesso. As prescrições são encaminhadas de forma a orientar o professor, que deve adaptá-la à sala de aula. Embora existam reuniões de planejamento, a preocupação com o roteiro a ser seguido se sobrepõe à preocupação com o projeto político pedagógico da unidade escolar. Como uma formação discursiva extremamente instável, o projeto político pedagógico elaborado com a participação de todos, deveria ser o fator preponderante na elaboração da proposta curricular de cada unidade escolar, o que entra em contradição com a perspectiva de homogeneização adotada pelo modelo proposto.

Afastados no tempo por duas décadas o modelo de educação integral de Darcy Ribeiro e do Instituto Ayrton Senna possuem semelhanças e diferenças que podem ser observadas com interesse. Os dois programas surgem com a intenção de dar uma resposta às dificuldades de aprendizagem dos jovens, principalmente os das camadas populares, com falta de condições para se dedicar aos estudos. Representam um investimento do governo na educação e apresentam pontos em comum que caracterizam efeitos positivos, como a compreensão da educação integral como mais do que simplesmente o horário integral e uma preocupação com a formação do professor. Um ponto em comum que apresentou reflexos negativos foi a falta de participação da comunidade. O programa de Darcy preocupou-se em tese com a democratização das decisões, porém a rapidez da implantação não ofereceu tempo para a aceitação da proposta. A solução educacional do Instituto Ayrton Senna oferece uma resposta padronizada, e embora apresente a sugestão de um desenvolvimento particularizado pela equipe de professores, não foi elaborada a partir da realidade da escola e não leva em conta as demandas da comunidade.

Conseguimos vislumbrar algum lampejo do ensino universal de Jacotot no programa de Darcy Ribeiro. Por um lado compreendemos que Darcy adotou uma perspectiva progressista e salvacionista, o que corresponderia ao método embrutecedor. Por outro lado, porém, não podemos deixar de reconhecer que de

alguma maneira, seu sonho de revolucionar a educação tomava como ponto de partida a igualdade. Na palavras de BOMENY: (2008,p. 27)

> Os movimentos liderados por personagens políticos com o perfil de Darcy Ribeiro são entusiásticos, totalizadores, sintonizados com mobilizações em que as fronteiras hierárquicas se dissolvem, sugerindo indistinção entre classes, englobando no popular o sentido de fraternização e a possibilidade de vivência comunitária. Esse estado de espírito e esse tipo de envolvimento se opõem ao rotineiro e à disciplina, porque a emoção, a independência, o decidir no clamor da interação imediata e o reforço recebido dos seguidores – que não é calculado e sequer regular – impedem a aceitação pelo líder de submissão à repetição. A rotina institucional, ao contrário, demanda regularidade, repetição, e está sujeita ao controle e à previsibilidade racional. As dimensões do encantamento, do inesperado e do extraordinário, e a retórica de impaciência em relação aos meandros da burocracia, dão vida e consistência ao agir político da liderança que encarna a missão de salvar o povo da tirania da nação madrasta.

Não podemos dizer o mesmo da proposta de ensino integral que vem sendo implantada pelo Instituto Ayrton Senna. Não há condição de credibilidade para uma proposta encomendada pela atual gestão SEEDUC-RJ, que insiste em manter uma padronização e quantificação da educação. Ainda que defendêssemos, o que não é o caso, a educação como transmissão do conhecimento, sentiríamos a falta de uma real apropriação das demandas locais para que o programa pudesse ser iniciado, o que de fato não ocorreu, como pudemos presenciar.

As discussões acerca das limitações e deficiências da proposta curricular nacional para o Ensino Médio durante a tramitação do projeto de Lei 6840-2013 reafirmam as pesquisas que apontam uma insatisfação da sociedade para com a proposta de ensino para esta fase de escolaridade. Com a finalidade de aumentar os índices da educação estadual nas avaliações nacionais o governo propôs unificar as avaliações por meio do SAERJ e criou um plano de bonificação de resultados, relacionando diretamente o desempenho dos alunos com a atuação dos professores. O atual plano de educação da SEEDUC vem sendo alvo de críticas dos professores e combatido pelo Sindicato dos profissionais de educação (SEPE) que vem liderando as últimas greves de professores da rede estadual.

Tomando como base a situação que relatamos, consideramos que a normatização carregada de padronização e homogeneização, não conseguirá oferecer resposta para o problema da evasão escolar. A tentativa de implantar uma nova proposta, como a solução educacional está cerceada pela metrificação de matrizes de referência. A importação de modelos calcados em uma teoria tradicional do currículo

aliada a escassez de investimento e pesquisa em educação traça um quadro desalentador para os professores da educação básica na rede estadual de ensino.

2.2 Uma possibilidade para o Ensino de Filosofia

Neste cenário vamos encontrar o professor de filosofia, que precisa se adequar as regras da instituição, as cobranças do sistema de ensino e as necessidades dos alunos. Os professores não são estimulados a questionar as causas que levam os alunos a fracassar na execução deste roteiro que lhes foi determinado. Também não discutem com os alunos o que e por que devem aprender. Não tem mais tempo para ouvir a voz dos alunos e a equipe pedagógica não ouve a voz de seus pares, perdendo por vezes o interesse em ouvir sua própria voz. Todos concentrados em cumprir uma interminável lista de tarefas.

Deixando de lado a discussão dos efeitos ou causas desse drama que ocorre na educação, especialmente na periferia das grandes cidades, nos voltemos para a seguinte pergunta: o que pode fazer o professor para alterar esse quadro? Tratando-se do professor de filosofia não iremos convencê-lo com propostas curriculares, metodologias e respostas prontas. Necessitamos procurar a raiz do problema, demonstrar rigorosamente nosso raciocínio, construir argumentos convincentes que passem pelo crivo da mais pura lógica e escapem das inúmeras correntes que não admitem a fuga da racionalidade.

O importante desafio de construir conceitos começa na sala de aula por admitir a diferença e a diversidade. Não é possível criar conceitos sem respeitar o plano de imanência onde eles transitam. Pensando na realidade de nosso país, mais especificamente na cidade Rio de Janeiro, grande metrópole onde os conflitos encontram-se tão expostos que se tornam invisíveis, é muito fácil perceber a diversidade de oportunidades e situações da educação escolar. Acreditamos na necessidade de atenção redobrada para os processos culturais que circulam pelo espaço escolar e uma escuta apurada das vozes dos principais atores do processo de aprendizagem, professores e alunos.

Nas escolas de ensino médio o professor enfrenta uma rejeição muito maior do que nas universidades para fazer uma apresentação de filosofia. Os alunos não tem familiaridade com os temas e oferecem um maior desafio aos professores. Os problemas filosóficos precisam ser apresentados com consistência e segurança aos

alunos através de um discurso convincente e bem construído. Defendemos, portanto, um real investimento na formação do professor, com maciço investimento em pesquisa e produção. Acreditamos na sua capacidade efetiva para efetuar uma análise das necessidades, definição dos temas, objetivos, conteúdos e atividades, priorizando a interatividade e o favorecimento da reflexão e da autonomia dos alunos.

Mas um trabalho que precisa ser minuciosamente preparado, com a arte de orquestrar cada individualidade sem perder a visão do conjunto, colaborando para que o pensamento coletivo aflore, não pode ficar imune ao tempo. Tempo de preparação, planejamento, e tempo de execução. Nossa pergunta continua sendo qual é o valor da filosofia para a sociedade, como vencer os obstáculos para alcançar espaço e tempo no currículo?

Iniciamos por investigar o lugar da disciplina filosofia em uma escola da rede estadual de ensino, onde atualmente convivem propostas curriculares diferentes. Nos ginásios públicos estava previsto apenas um tempo da disciplina filosofia no 10º ano. Porém, cabe lembrar que a carga horária do ensino médio (na época 2º grau) era bem reduzida em comparação ao currículo atual do ensino médio.[20] Ao adotar a grade curricular do ensino convencional as aulas de filosofia eram lecionadas em dois tempos da primeira série e na fase dois do EJA (Educação de Jovens e Adultos). A partir da obrigatoriedade do ensino de filosofia e sociologia, sancionado pela Lei 11.684, de 02 de junho de 2008, o ensino de filosofia passou a estar presente em todas as séries.

Com a reestruturação da Secretaria de Educação em 2011, a disciplina de filosofia passou a compor a área de Ciências Humanas e a ser oferecida em um tempo de 50 minutos na primeira série, um tempo de 50 minutos na segunda série e dois tempos de 50 minutos na terceira série. A legislação foi cumprida, mas o que significou na prática? Houve um ganho real em relação ao tempo, já que o conteúdo que era ofertado em apenas uma série foi distribuído em três anos. Porém o tempo da escola não é o tempo comum. Quem atua na educação sabe que o primeiro desafio do professor é conseguir a atenção de seu público. É uma tarefa que se repete a cada semana e requer preparação e improviso simultaneamente: preparação para ter domínio do assunto que pretende tratar e improviso para perceber a reação e as necessidades do grupo, que sofre influência de acontecimentos externos. Realizar esse trabalho ocupa um tempo variável. Depende do tipo de grupo que se compõe e o

[20] Vide grade curricular dos ginásios públicos no anexo B

professor se coloca na posição de pesquisar e executar as estratégias necessárias para alcançar boas condições para a prática da filosofia.

A escassez do tempo é uma das maiores reivindicações dos professores de filosofia e sociologia. O trabalho com as turmas de primeira e segunda série exige todo um trabalho de aproximação e convencimento, como defendemos aqui, que é bem difícil com turmas numerosas. Na rede estadual além da pressão para cumprir metas e atividades burocráticas, o professor precisa estabelecer uma relação de construção de conhecimento atendendo a jovens irrequietos ou entediados e criar um espaço para o exercício da filosofia em um intervalo de 50 minutos.

Não se trata apenas da dificuldade de estabelecer uma atividade com a turma nesse exíguo espaço de tempo. Na raiz dessa distribuição do tempo está implícita uma sobrecarga de trabalho para o professor que, trabalhando em um tempo de aula em cada turma, fica responsável por 12 turmas, caso tenha apenas primeira e segunda séries. E quando não consegue preencher sua carga horária em apenas uma escola, compromete ainda mais o seu tempo deslocando-se para duas ou três escolas para cumprir os 12 tempos em sala de aula que são exigidos pela SEEDUC-RJ, descumprindo a lei que garante ao professor um terço de sua carga horária (nesse exemplo tratamos da matrícula de 16 horas que enquadra a maioria dos professores de filosofia) para planejamento. Acrescentemos a isso a inviabilização de uma relação de pertencimento e reconhecimento entre o professor e a instituição de ensino, o que provoca um distanciamento entre o aluno e o professor de filosofia, que não dispõe do tempo necessário para conhecer a realidade do estudante.

Nas metas estabelecidas pela SEEDUC-RJ, constava também a elaboração de um “Currículo Mínimo”. O currículo foi elaborado tendo como foco as teorias que priorizam a formação por habilidades e competências, privilegiando a quantidade e colocando em destaque a preparação do aluno para as provas externas bimestrais. Apesar de ser considerado como uma base curricular que reserva espaço para a complementação do professor, o currículo se torna extenso, devido à exiguidade do tempo. A cada série do ensino médio o aluno entra em contato com uma abordagem filosófica e delimitação de um tema específico. 1º ano: Iniciação ao processo de filosofar; 2º ano: Ser e conhecer; e, 3º ano: O mundo do ser humano.

Compreendemos que o país não poderá garantir uma educação de qualidade em curto prazo devido às variáveis que se colocam para um território tão amplo. Sabemos também que o estado do Rio de Janeiro, capital cultural do país apresenta uma diversidade ampla que implica na necessidade de aprofundamento das pesquisas

na área da educação. O que contraria nossa expectativa é dissonância entre as necessidades da população e a administração da escola pública. A insistência em não atender às necessidades do professor, a precariedade de condições estruturais da escola nos faz lembrar a famosa frase de Darcy Ribeiro: "A Crise da Educação no Brasil não é uma Crise, é um Projeto"[21].

As turmas de ensino integral apresentam uma proposta diferenciada e os alunos têm dois tempos de filosofia e sociologia na primeira e segunda série. Os professores recebem remuneração para participar de reuniões semanais de planejamento integrado, mas nem todos tem disponibilidade de horário. Nas reuniões as propostas pedagógicas chegam prontas e são apresentadas por meio de “guias pedagógicos”. A intenção é garantir que “os princípios, conceitos e metodologias” cheguem “às salas de aula e à vida dos estudantes”. É um modelo pedagógico que propõe desenvolver o protagonismo e a participação democrática dos estudantes. Recomenda ao professor que exerça sua presença pedagógica, porém não prevê o processo criativo por parte do professor. Segundo o método emancipador é necessário que o estudante acredite na capacidade de sua inteligência e na força de sua vontade para que possa fortalecer sua produção e criatividade. Para que o professor submeta a vontade do estudante comprovando sua inteligência tem necessidade de fortalecer sua própria vontade precisando, portanto, garantir o espaço para criação. O que não tem condições de ocorrer na rede estadual de ensino devido a precariedade com que é feita a formação de professores, a falta de uma equipe de professores para assessoramento das disciplinas e as condições precárias de trabalho nas escolas.

O CIEP Federico Fellini recebeu turmas do ProEMI desde o início da implantação, em 2013, sem deixar de atender ao ensino regular e ao ensino de Jovens e Adultos. Os professores que trabalham com as turmas de ensino integral se esforçam para desenvolver atividades interativas e diferenciadas, mas a falta de estrutura compromete as atividades. A escola recebe professores de filosofia que lecionam em duas, três ou quatro escolas. Chegam para atender a uma ou duas turmas e não ficam por muito tempo, partindo em busca de uma melhor acomodação. Nesse trânsito, alunos e professores permanecem desconhecidos, e o ensino de filosofia aguarda uma oportunidade.

Buscamos em nossa pesquisa perceber o impacto do ensino inovador para a disciplina de filosofia, porém a morosidade da implantação do programa vem sendo

[21] Frase proferida por Darcy Ribeiro em 1977, numa palestra que ele chamou de "SOBRE O OBVIO", num Congresso da SBPC.

um empecilho para todas as disciplinas. A integração a partir de projetos enfrenta dificuldades que provocam essa lentidão. Por um lado a falta de prática dos professores em trabalhar em equipe. Romper as fronteiras das disciplinas não é uma tarefa fácil e existem muitas formas de executá-la, como bem demonstra LOPES (2008). As reuniões de planejamento integrado abrem espaço para o planejamento de aulas integradas porém os professores não adquiriram o hábito de trabalhar em conjunto e sentem dificuldades em romper as barreiras das disciplinas. Por outro lado, é necessário romper a resistência dos estudantes que ainda não se sentem comprometidos com o que a sala de aula tem a oferecer. A oferta de aulas diferenciadas enfrenta ainda o desânimo dos estudantes, que não sabem que atitude devem esperar de si mesmos, ou incentivar em seus pares e professores.

Em nossa concepção não se trata de implantar ou não a integração curricular, também não temos uma definição concreta de que modelo se adaptaria melhor à disciplina de filosofia. O que precisamos de fato é que a discussão do currículo efetivamente se realize dentro da escola, com o envolvimento de todos. Tomando a filosofia como uma prática, que envolve a educação, ética, estética e política, acreditamos que o seu exercício não se restringe a sala de aula. O diálogo entre as disciplinas e os membros da comunidade escolar é essencial para instituir a escola como skolé, tempo livre e garantir o espaço/tempo necessário para a prática da filosofia. MASSCHELEIN & SIMONS (2013, p.26,27) defendem que a escola é uma invenção da *pólis* grega que fornecia *tempo livre,* um tempo e espaço *"*separado do tempo e espaço tanto da sociedade (em grego: *polis*)quanto da família (em grego: *oikos*)" , para aqueles que por seu nascimento não teriam como reivindica-lo.

> A escola cria igualdade precisamente na medida em que constrói o tempo livre, isto é, na media em que consegue, temporariamente, suspender ou adiar o passado e o futuro, criando, assim, uma brecha no tempo linear. (Idem, ibidem, p.36)

Pressionados pela precariedade das condições de trabalho e pelo autoritarismo, os professores de filosofia se unem aos demais professores para lutar por melhores condições de trabalho. A carência de condições estruturais como salas com um mínimo de conforto, materiais de ensino e audiovisuais se unem a falta de compromisso com a formação do professor, o descumprimento do horário para planejamento e a inexistência de orientação, tempo ou espaço para um trabalho em equipe. Uma série de pressões sobre os professores oriundas de um modelo neodesenvolvimentista de educação implantado pelo plano de educação do atual governo tem sido o estímulo para uma longa luta em defesa da educação púbica.

Lutas e alterações curriculares ampliaram as discussões sobre educação em 2016, sobretudo em relação ao Ensino Médio. O movimento de ocupação das escolas espalhou-se por todo o país, dando um novo destaque ao movimento estudantil. Os estudantes reivindicavam melhoria na qualidade da educação e demonstravam seu repúdio as medidas autoritárias tomadas pelo governo. No Rio de Janeiro as ocupações colocaram em evidência as condições precárias das escolas gestadas por um longo período de falta de investimento e descaso do governo estadual no cumprimento das políticas públicas para a educação. O quadro agravou-se com a declaração de crise econômica do governo seguida de corte de gastos que afetaram duramente as escolas.

Em março desse ano os professores da rede estadual iniciaram uma greve maciça e em seguida os estudantes iniciaram a ocupação das escolas. O movimento estudantil alcançou repercussão imediata provocando reflexões por parte de diferentes grupos envolvidos em educação e da população em geral. Os estudantes abriram as escolas para aulas integradas recebendo profissionais de educação de várias áreas e instituições, receberam apoio de artistas e doações de diversos grupos. Os estudos sobre o movimento das ocupações estudantis com certeza será aprofundado e é temeroso apresentar considerações a respeito, uma vez que envolve uma conjuntura marcada por uma ampliação dos movimentos sociais no país. Duas questões entretanto, estão diretamente relacionadas aos objetivos de nosso trabalho e merecem um posterior aprofundamento.

Em primeiro lugar não podemos ficar insensíveis ao alargamento da participação popular em diferentes formas de ação como as manifestações, ocupações e criação de novas formas de organização coletiva. Esses movimentos nos remetem às discussões efetuadas por RANCIÈRE sobre o legado de maio de 68 como o exemplo de uma “outra ideia de política” (RANCIÈRE J. REVEL., 2010). A ocupação é vista aqui como prática de construir ação e criar espaços que fogem as divisões clássicas (política contra social, vanguarda contra movimento de massa) rearticulando a gramática política. Essa aproximação nos encaminha para as marcas estabelecidas por RANCIÈRE diferenciando a“política” como exercício da capacidade comum de todos da “polícia” que toma a gestão dos assuntos comuns como responsabilidade de gente competente. Ressaltamos a necessidade de estudos aprofundandando o questionamento sobre o papel das disciplinas de ciências humanas e particularmente da filosofia, no processo de luta dos estudantes secundaristas.

Após a greve, a ocupação das escolas e uma longa negociação do SEPE/RJ (Sindicato dos Profisssionais de Educação) com a SEEDUC/RJ finalmente foi ampliada" a carga horária das disciplinas de filosofia e sociologia da 1ª e 2ª séries do ensino médio para dois tempos semanais. A Resolução Seeduc Nº 5440 publicada em diário oficial do dia 10 de maio de 2016 estabeleceu a nova matriz curricular para o Ensino Médio – Parcial – Diurno e Noturno. Esse processo de luta dos professores vem confirmar nossa argumentação pois demonstra a preocupação de boa parte dos docentes com a ampliação do tempo em sala de aula como uma condição necessária para favorecer o ensino de filosofia. Outras reivindicações da categoria como o cumprimento da determinação legal de um terço da carga horária para planejamento das aulas ainda não foram alcançadas e demonstram também o esforço dos professores da rede estadual para conquistar melhores condições para desenvolver seu trabalho.

No cenário nacional as discussões sobre o currículo permanecem acirradas, colocando novamente em pauta a discussão sobre a inclusão da filosofia no Ensino Médio. As alterações curriculares se configuram com a iniciativa do governo federal através do Projeto de Lei 6840-2013, que debatia a alteração da Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Na discussão estava previsto instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e outras providências. O Plano Nacional de Educação 2014 propôs a elaboração de uma base curricular comum a todo o país com o objetivo de alcançar uma articulação entre as áreas e componentes curriculares em todos os níveis da educação básica. A proposta para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi encaminhada como um documento preliminar para consulta pública de setembro de 2015 a março de 2016[22] e recebeu contribuição de participantes cadastrados na categoria indivíduos, escolas e organizações, além de relatórios analíticos e pareceres técnicos.

Em setembro desse ano o Ministério da Educação lançou por meio de medida provisória (Medida Provisória nº 746) o Novo Ensino Médio, alterando a estrutura curricular com a flexibilização do currículo e a gradativa ampliação da oferta de matrículas no ensino médio de tempo integral nos próximos oito anos. O anúncio da medida provisória provocou polêmica ao levantar a possibilidade de retirar a obrigatoriedade do ensino das disciplinas de sociologia, filosofia, artes e educação física. O Ministério da Educação esclareceu em seguida que o conteúdo dos currículos

[22] http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/versao-2/principios

será definido pela Base Nacional Comum Curricular que tem previsão de estar concluída até meados de 2017. As discussões sobre o Ensino Médio são atravessadas por uma emenda constitucional (PEC 241) que limita os investimentos em educação e por movimentos que buscam limitar a autonomia dos professores, como o “Escola sem partido”. As escolas voltam a ser ocupadas em protesto à emenda constitucional e a medida provisória. Dentro desse quadro de lutas, decisões e protestos a discussão sobre o espaço da filosofia no currículo do Ensino Médio toma novo impulso, gerando expectativas.

Capítulo 3 Filosofia e Fazer Criativo

"A grandeza e o milagre do homem estão no fato de ele ser o artífice de si mesmo, autoconstrutor"
(Pico dela Miràndola)

3.1 Emancipação e auto formação.

Nas palavras de SAVIANI (1983,p.4) alguns pensadores da educação, explicam a questão da marginalidade a partir de determinada maneira de entender as relações entre educação, e sociedade. Para autores como Bourdieu e Althusser, a escola é o principal aparelho ideológico de Estado capitalista dominante e é ela que forma as forças produtivas para o mercado de trabalho. Existe em nossa sociedade escolas onde uma parcela significativa de jovens são treinados para aprender a ser disciplinados. O espírito crítico, a criatividade ou a originalidade não são requisitos necessários para a sua vida adulta. São ensinados a aceitar a realidade em que nasceram e treinados para que possam viver com dignidade. Os que fogem a este treinamento sobrevivem (ou não) na marginalidade.

A elaboração de um currículo traz sempre a necessidade de presumir de onde partimos e onde queremos chegar. Alguns pressupostos são escolhidos ou nos são dados logo de início. A relação do homem com a sociedade, a necessidade de conservar ou transformar as regras de convivência, os métodos necessários para orientar o ensino, garantir a participação da comunidade escolar, são alguns pressupostos que assumimos quando começamos a nos perguntar o que ensinaremos. (LOPES, 2008) O que ensinamos é definido, quase sempre antes de começarmos nossas atividades com alunos. Em vários níveis diferentes o conhecimento é organizado para ser transmitido ou ensinado. A elaboração do currículo, as teorias que o fundamentam, sua implantação no espaço escolar e as repercussões que apresentam para os professores e alunos são questões muitas vezes abafadas pela rotina do fazer pedagógico.

O grande propósito da educação formal é transferir conhecimentos considerados necessários à formação do cidadão, seja para sua inserção no mercado de trabalho, seja para garantir sua participação na sociedade da qual faz parte, assumindo um papel determinado. Se existe um questionamento sobre esta função da educação, na maior parte das vezes, fica restrito ao momento inicial do processo de ensino, quando se elege a grade curricular. Durante o desenrolar do curso raramente

vem à tona, sendo quase sempre, relegado a um segundo plano. Como relacionar as posições assumidas por diferentes autores, como estabelecer novos sentidos as ideias discutidas[23], como ressignificar[24] os diferentes discursos a partir de nossa prática.

Todo este questionamento é fruto de uma preocupação que envolve eticamente todos os que trabalham com educação. Esbarramos sempre nas dúvidas que cercam a finalidade do sistema educacional. Ao aceitarmos que o processo de escolarização contribui para a reprodução das condições materiais de produção somos assaltados por uma inquietação. Somos tentados a perguntar se toda a educação é por sua natureza conservadora, ou se é possível que a ação educativa sirva a finalidades sociais emancipatórias.

Nosso aluno é ávido de experiência. Não tem livre trânsito pela cidade, seja por medo da exposição à violência do entorno, onde existe limite de horário para circular pelas ruas, o famoso “toque de recolher”, seja pela proibição da família, que procura proteger o jovem da violência evitando seu contato com a cultura da “favela”. O aparato tecnológico, que torna mais ágil a comunicação, também não é tão acessível ao jovem da periferia como por vezes imaginamos. É bem verdade que muitos possuem smartphones, mas quase sempre o acesso é restrito a algumas mídias sociais, e não permite assistir vídeos ou abrir sites de busca.

Os professores que trabalham em escola cercada por favelas ou comunidades têm dificuldades para se adaptar aos padrões de comportamento e relacionamento dos alunos. Não levando em conta a diferença de idade, a visão de mundo do professor, burilada pela vida acadêmica, é pautada por planos e objetivos para o futuro e a maioria dos alunos e suas famílias tem uma visão imediatista, buscando soluções para o presente. Sabemos do perigo das generalizações, e que as turmas são bastante heterogêneas, mas se traçarmos um perfil, alunos estouvados ou introvertidos, tem em comum uma falta de perspectiva com relação ao futuro. Incomodados com a situação de vida dos alunos mais atingidos pela violência, e

[23] Produzimos novos sentidos quando conseguimos identificar posições convergentes entre autores que tradicionalmente são alocados em matrizes teóricas ou correntes opostas.

[24]Para Bernstein a recontextualização constitui-se a partir da transferência de textos de um contexto a outro, como da academia ao contexto oficial de um Estado nacional, ou do contexto oficial ao escolar. A recontextualização pode também ser desenvolvida por mecanismos de hibridização. Para García Canclini (1998) a hibridização refere-se aos fenômenos difusos da cultura em virtude de o mundo se tornar cada vez mais complexo e fragmentado. Incorporar o hibridismo a recontextualização implica considerar o indeterminismo, a fluidez e o caráter oblíquo do poder nos processos de ressignificação. LOPES, Alice Casimiro. Políticas de Integração Curricular.(2008) pag. 27 a 32.

desmotivados pela falta de recursos, os professores não vislumbram uma maneira de alterar sua prática. Sucumbem às exigências burocráticas, colocam-se como reféns da manipulação imposta pelas regras do governo e afetados pela sensação de impotência, não conseguem mais exercer sua docência.

Ao selecionar os conteúdos, o currículo estabelece relações de poder. As teorias pós-críticas de currículo, ao enfatizarem o conceito de discurso irão efetivar um deslocamento na maneira de conceber o currículo. Adotar uma perspectiva pós-crítica de currículo implica em questionar a concepção de sujeito na qual se baseia todo o empreendimento pedagógico e curricular. Desconfiar dos dualismos ou pares de opostos presentes no conhecimento instituído pelo currículo (branco/negro, homossexual/heterossexual, natureza/cultura), abandonar a ênfase na “verdade” para destacar o processo pelo qual algo é considerado verdadeiro. (SILVA, 2015, p. 123).

Estamos em uma conjuntura onde a discussão sobre as bases do currículo nacional está sendo amplamente divulgada através da internet e das instituições de ensino. O Ministério da Educação convoca a todos para o debate sobre o que é importante ensinar, mas ainda não vemos essa discussão presente no dia-a-dia. É comum o discurso sobre a crise da educação, como também ouvimos dizer que a educação deve andar apartada da política. Pensar a relação entre a política e a educação é pensar o sentido da escola em uma sociedade onde a repartição dos papéis sociais e o direito a ação política é justificado pela competência. A relação entre política e ensino de filosofia é uma tarefa urgente e ambiciosa, que ultrapassa o escopo desse texto, porém vale destacar o pensamento de RANCIÈRE (1996), quando afirma que:

> A atividade política é a que desloca um corpo do lugar que lhe era designado ou muda a destinação de um lugar; ela faz ver o que não cabia ser visto, faz ouvir um discurso ali onde só tinha lugar o barulho, faz ouvir como discurso o que só era ouvido como barulho. (p.42)

A democracia enfrenta dois adversários, diz RANCIÈRE em “O ódio à democracia” (2014, p.16,17),: de um lado o governo arbitrário, denominado, conforme a época de tirania, ditadura ou totalitarismo; por outro lado a intensidade da vida democrática, uma contestação militante permanente que desafia todos os princípios do bom governo. Para arrefecer o excesso de vitalidade democrática o remédio seria canalizar essas energias para outras finalidades como a procura da felicidade individual e das interações sociais. O problema é que cabe também ao governo gerenciar as necessidades individuais. O governo democrático, portanto, para garantir

sua sobrevivência, deverá reprimir os excessos da vida democrática. Encontramos o paradoxo democrático no gerenciamento escolar. A escola enquanto instituição apresenta uma dimensão organizacional que deveria ser parte da dimensão pedagógica, porém em determinadas circunstâncias acaba por assumir a função principal. Acreditamos que o trabalho com a filosofia traz a tona uma dimensão da escola que anda esquecida, a preocupação com o questionamento, o pensamento no coletivo, o exercício do diálogo, do dissenso. E mais ainda, por ser uma prática que se exerce com o outro, traz também o espaço para a novidade, o encantamento, o excesso.

Um indivíduo pode ser emancipado, não uma sociedade. O segredo da democracia "se configura como comunidade de partilha nos dois sentidos do termo: uma adesão a um mundo que só pode ser expresso em termos antagônicos (divisão) e um estar juntos (compartilhamento) que só pode assumir a forma de um conflito. (RANCIÉRE, 2004. Apud LELO e MARQUES, 2014)". Admitimos a importância das pressões econômicas e ideológicas sobre os indivíduos ou grupos gerando um sentido de isolamento e passividade. Porém não é difícil observar as complexidades, lutas e tensões que brotam da vida cotidiana gestando diversas vezes um sentido de coletividade. É inegável que a lógica capitalista sobrevive incorporando as práticas de resistência e desenvolvendo técnicas de administração para controlar e submeter como a racionalização da produção, a formalização dos procedimentos burocráticos, manipulação da tecnologia, divisão entre trabalho manual e intelectual. Mas faz parte de nossa prática como professores persistir na procura de processos culturais de resistência, mediação e transformação.

O processo de emancipação exige que se verifique se o aprendiz está buscando, pesquisando. Para isso o mestre ignorante precisa saber o que é procurar, precisa emancipar a si próprio. O que está em jogo é outra maneira de pensar a política, é redescobrir o vínculo entre o pensamento e a prática, o singular e o coletivo. É colocar-se no presente e permitir aprender e transformar 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, 1987/2010, p.57).

Revivendo a experiência de JACOTOT, o mestre ignorante, RANCIÈRE busca demonstrar que "o homem é uma vontade servida por uma inteligência", (RANCIÈRE J. , 1987/2010, p. 79) ou seja, a vontade determina a atividade do espírito. Se para DESCARTES, a vontade traz a precipitação que conduz ao erro, para JACOTOT, ao

contrário, “é a falta de vontade que faz errar a inteligência”. Para os contemporâneos de JACOTOT, a verdade é o laço que une os homens, para ele, a verdade existe por si mesma e não se dá aos homens. A verdade é una e necessária e as línguas são arbitrárias. Mas a inexistência de leis da linguagem não é um obstáculo para a comunicação. Ela obriga a inteligência humana a utilizar toda sua arte para se fazer entender. A transformação do pensamento em palavra e da palavra de novo em pensamento é o resultado de duas vontades que se ajudam entre si para que aconteça a comunicação entre dois seres racionais. Será capaz de se emancipar intelectualmente aquele que consegue “refletir sobre o que é e o que faz na ordem social”.

Atender a demanda dos adolescentes por oportunidades que os desafiem a pensar e planejar o futuro e oferecer aos jovens e adultos um retorno aos estudos que passa pela qualificação e capacitação para o mercado de trabalho é uma tarefa urgente para todos os profissionais da educação. Mas desejamos que o ensino de filosofia abra um espaço para a transformação no tempo presente, como um movimento de investimento em si. A educação para emancipação entende a escola como “skolé”, tempo livre, lugar de ensino, “uma fonte de conhecimento e experiência disponibilizada como um “bem comum””. (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013).

Nosso material didático foi elaborado visando instigar o estudante a perceber a importância da ação e da participação em projetos coletivos. Escolhemos a figura de SÓCRATES, que desafia até hoje os que se aproximam da filosofia. Não pretendemos guiar nosso aluno para uma resposta segura. Como SÓCRATES, queremos convidá-lo a criar suas próprias dúvidas, desejamos que entre no jogo da filosofia e oriente conscientemente suas escolhas. O princípio délfico “conhece-te a ti mesmo”, propagado por SÓCRATES, está em injunção com o cuidado de si, e este preceito domina a vida social, sustenta a arte de bem viver e as regras da cidade, diz FOUCAULT no texto “A hermenêutica do sujeito” (p.6 a 9). SÓCRATES incita os homens a cuidarem se si mesmos, a cuidarem de suas almas, e ensinar os homens a cuidarem de si mesmos também é ensiná-los a cuidarem da cidade.

O SÓCRATES de RANCIÈRE não é um mestre ignorante. Nas palavras de JACOTOT o método socrático é “uma forma aperfeiçoada de embrutecimento”. O mestre ignorante é aquele que interroga um homem pra instruir-se a si próprio e somente fará isso bem aquele que “de fato nunca fez a viagem antes de seu aluno”. É necessário então ultrapassar o método socrático que embrutece quando supõe que conhece o caminho para a sabedoria. RANCIÈRE nos fala sobre o SÓCRATES dos

diálogos platônicos, cita o Menon, o Fedro, a República e sabemos que são muitos os SÓCRATES que nos são apresentados pela escrita de PLATÃO. O SÓCRATES embrutecedor é aquele que PLATÃO ressuscita para levar a alma a traçar o caminho do mundo ideal, provar que existe um percurso através do qual chegamos ao bem e a verdade. Esse SÓCRATES abandona a convicção de sua ignorância para guiar quem o procura pelo caminho da sabedoria. Já não é mais um mestre ignorante pois "partilhou da loucura dos seres superiores: a crença no gênio" (RANCIÈRE, 1987/2010, p.137)

Mas voltamos a SÓCRATES para representar aquele que ensina filosofia e se coloca em confronto com os que o acusam de corromper a juventude. Que postura poderia tomar para responder aqueles que o acusam? Defender sua vida, aceitando pagar uma multa por um crime que está certo de não ter cometido? Ou defender seu modo de vida, sua prática de cuidar de si e dos outros, que tanto incomoda aos seus acusadores? RANCIÈRE(Idem, ibidem,p.137) diz que foi vergonhoso para SÓCRATES não ter utilizado a retórica para derrotar seus acusadores. Considera que SÓCRATES, como um indivíduo razoável, enfrenta Anitos e Meletos, representantes dos que se julgam superiores e inferiores, membros da sociedade do menosprezo. Lamenta sua derrota e acredita ter sido ele vítima da arrogância, ao julgar ser superior aos membros do tribunal e da preguiça, ao não se esforçar para aprender a arte de seus opositores.

As diferentes leituras sobre SÓCRATES reafirmam a potência de sua figura para representar o trabalho de quem ensina a filosofia. A primeira atitude de SÓCRATES é negar um conteúdo a transmitir: o que o torna sábio é o conhecimento da própria ignorância. Sua missão é apontar a ignorância, mostrar que é preciso examinar a si mesmo e que a sabedoria consiste em uma relação constante com o próprio conhecimento. Se o afã de defender o seu modelo de conhecimento, a sua filosofia, o fez pensar que só ele poderia guiar o outro pelo caminho correto transformando seu saber em ortodoxia e embrutecimento, como pensa RANCIÈRE (1987/2010), é uma questão que nos interroga. Mas tomamos aqui a figura de SÓCRATES como aquele que corrompe a juventude, aquele que acredita que todos, e não só os filósofos, devem examinar a si mesmos. O nosso interesse é partir desse exame e do cuidado consigo mesmo e discutir para onde esse conhecimento nos encaminha.

Segundo o método emancipador de JACOTOT, cada ser humano nasce com sua capacidade intelectual e não é possível ensinar um indivíduo a pensar. Porém os

professores podem oferecer pistas, apontar caminhos e alargar a capacidade do pensamento, ampliando o discernimento e competência para a tomada de decisões. Uma das formas de fazer isso é utilizando a História da filosofia. Por exigir um maior grau de abstração, o exercício da filosofia corre o risco de se tornar superficial, caso não exista um interesse, um espaço e um tempo para a criação. É necessário que o estudante possa selecionar o excesso de informações amadurecendo suas escolhas por meio de uma criação de sentido.

É a escrita, o livro, o portal de passagem que permite inaugurar o ciclo de emancipação. O livro é o laço intelectual igualitário entre o mestre e o aprendiz e a condição para a emancipação no ato de aprender, pois é outra inteligência distinta da de quem ensina e da de quem aprende. O mestre oferece o “material” e provoca a vontade do estudante, sem explicar, tão pouco guiar quem aprende. O estudante aprende a ler relacionando as palavras do livro com alguma coisa que ele conhece. A potência de cada indivíduo está no saber compreender. Uma sociedade de emancipados seria uma sociedade de artistas, de espíritos ativos que fazem e falam do que fazem. Para apresentar uma proposta de material didático, diria que ao concebê-lo “Simplesmente existe um chamado filosoficamente irresistível no desafio de tornar a transferência de conhecimento em algo potente e lúdico [...]”. (NEVES, 2015).

3.2 Introdução à filosofia: a aula como acontecimento

Pensamos a filosofia, um saber universal, base do pensamento ocidental, como uma ferramenta de emancipação. A partir dai surge nosso problema: a história do pensamento filosófico fornece condições para dialogar com as questões que circulam nos territórios dos jovens que habitam regiões cercadas pela violência? Que potência apresenta a filosofia para alunos de uma escola pública da periferia carioca? Para apontar uma resposta a essa questão o professor toma como ponto de partida sua concepção de filosofia. Revisitar o que a filosofia representa em sua formação e em seus propósitos é a condição para abrir o espaço da escuta e apontar o caminho para a troca com os atores que serão chamados a participar de uma aula de filosofia.

Certamente receberá alunos que ainda não foram apresentados ao pensamento filosófico, já que na rede pública municipal do Rio de Janeiro, de onde provém a maioria dos estudantes da rede estadual, a disciplina não faz parte do

currículo do ensino fundamental. Explicar ao aluno que inicia o ensino médio o que é a filosofia, é uma tarefa desafiadora que implica em estimular os alunos para praticar a filosofia, experimentá-la, e não só estudar o conteúdo retido nos livros, que ainda que filosófico, não abrange a filosofia como atividade, prática ou experimentação. ARISTÓTELES (1979), no Livro I da Metafísica nos diz:

> Foi, com efeito, pela admiração que os homens, assim hoje como no começo, foram levados a filosofar, sendo primeiramente abalados pelas dificuldades mais óbvias, e progredindo em seguida, pouco a pouco até resolverem problemas maiores.

Abrimos o espaço para o contato com uma disciplina que, na opinião de muitos que a estudam, irá questionar as bases de nossa visão de mundo. Bem exercida, uma atividade que é capaz de alterar nossa relação consigo mesmo, com as pessoas e com o mundo a nossa volta. Tomamos como pressuposto esse desejo, de dar a filosofia uma perspectiva de formação, adotando-a como ferramenta que carregamos ao longo da vida. Partimos do primeiro encontro de nosso estudante com a filosofia e pensamos como apresentá-la.

Uma possibilidade é utilizar a formação da palavra para iniciar esse encontro. Apresentamos uma disciplina que tem uma atividade ou um sentimento na formação de seu nome, e ao nomeá-la afirmamos sua gênese e sua essência. Pretendemos ver a filosofia como a procura do conhecimento, uma atitude de inquietação e inconformismo que nos leva a rejeitar as respostas prontas. Apontamos então seu alvorecer no esforço para encontrar os princípios e as causas, e para isso é estratégico nos aproximarmos do mundo grego, suas conquistas, suas viagens e sua necessidade de explorar o desconhecido.

Mas se a filosofia, a procura do conhecimento, entra em ebulição e transborda quando um povo questiona sua própria cultura, não poderá também despontar em outras línguas? Aceitemos que surge quando os alemães enobrecem suas raízes, cresce quando os franceses perseguem valores humanos e pode também ressurgir nas tradições ancestrais ocultas na voz de tambores amordaçados. E talvez possamos vê-la sobrevoando pensadores brasileiros quando buscam retirar a máscara de igualdade criada para esconder sua diversidade, na luta para recuperar de suas raízes caboclas a potência do seu pensamento selvagem!

DELEUZE nos fala que “Com a filosofia, os gregos submetem a uma violência o amigo, que não está mais em relação com um Outro, mas com uma Entidade, uma Objetividade, uma Essência”. (1992, p. 11) Escolhemos o caminho que considera a

filosofia como uma disciplina do pensamento, que opera com a fabricação de conceitos. Ao pensar a origem da filosofia, nossa atenção estará voltada para remover a capa de conformismo que nos atrela às respostas prontas construindo uma ponte que nos levará à compreensão de si e do mundo. Essa escolha revela um caminho possível, a sedução pela procura da origem, a eterna passagem da crença para a dúvida. Teremos como guia a tradicional história da filosofia, que aponta a Grécia como seu berço. Consideramos as questões colocadas pelos gregos como universais, não pelo seu conteúdo, mas a partir da inquietude que nos provocam, incentivando a desnaturalização dos discursos que nos rodeiam. Provocar uma reação em nossos alunos será a finalidade de nosso trabalho e nesse trajeto escolhemos o encanto das narrativas para inaugurar o percurso.

A filosofia, encarada como um saber abstrato é por vezes considerada difícil e pouco acessível para o estudante. Apenas quando toma consciência de suas dificuldades e de que pode ultrapassá-las, que tem a capacidade de compreender, estará pronto para aprender. A atuação do professor que provoca a emancipação consiste em manter viva a relação entre a história da filosofia e o contexto do aluno e a relação da filosofia coma as outras disciplinas por meio da constante vigilância e confiança na igualdade das inteligências. O estudante deve se considerar igual em relação ao texto lido e aos outros alunos e cabe ao professor investigar de onde vem a dificuldade de comunicação entre o estudante e a leitura. Pode acontecer pela falta de atenção do ouvinte, pela dificuldade de comunicação e expressão de quem fala ou escreve ou desinteresse pelo tema ou conteúdo. Segundo a proposta do Ensino Universal (RANCIÈRE, 1987/2010, p.31) a emancipação intelectual ocorre quando quem aprende se submete à vontade de quem ensina, porém sua inteligência permanece livre e obedece somente à ela mesma. Assim começa o círculo da potência:

> Tudo está no livro. Basta relatar. É preciso começar a falar [...] Terás começado por um caminho que já conhecias e que deverás, daqui por diante, seguir sem dele te afastares. (RANCIÈRE, 1987/2010, p.44,45)

Todas as apostas na neutralidade como a condição para alcançar o verdadeiro conhecimento não conseguiram deixar de lado aquilo que nos afeta. Antes de estabelecer o método de ensino, nos preocupamos com o que ensinar. Essa escolha parte de uma concepção ontológica, fruto de compartilhamento e disputa de ideias com o mundo que nos cerca. As teorias da educação estão sempre atreladas a uma

visão de mundo. Já em seu livro “Paideia: a formação do homem grego” WERNER JAEGER afirma que na visão dos gregos a educação e a cultura estão essencialmente unidas á estrutura histórica objetiva da nação. (1995. p. 1). Defende a necessidade da educação enquanto organização física e espiritual da comunidade humana, que é dotada de dupla estrutura, corporal e espiritual. (Idem, ibidem, p.3).

Enfrentando as questões do mundo contemporâneo, os filósofos da suspeita irão mergulhar nas tradições da antiga Grécia buscando os caminhos percorridos pela cultura ocidental para pensar sobre a formação do homem. Foucault considera algumas ciências – economia, biologia, psiquiatria, medicina e criminologia - como diferentes maneiras com as quais o homem elabora um saber sobre si mesmo ou como técnicas específicas, das quais os homens se utilizam para compreenderem o que são. Divide essas técnicas em quatro grandes grupos - técnicas de produção, de sistemas de signos, de poder, e técnicas de si – e procura descrever a especificidade dessas técnicas e sua interação constante. Focando sua atenção nas duas últimas, chama de ““governamentalidade” ao encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si”. (FOUCAULT, 2004, p.95)

Apresentar a filosofia como uma prática de pensamento a um jovem que passou pelo ensino fundamental quase sempre aprendendo que deve estudar para passar de ano é um desafio que implica em provocar sua curiosidade, atrair sua atenção e oferecer a oportunidade de questionar aquilo que aprende. Eis que surge o professor que tentará substituir as certezas pelas dúvidas. São diversas as maneiras de cumprir esse desafio e muitas caminham juntas com emoções, estranheza, sentimentos, seja através do choque, do espanto ou da filia (atração). Nas palavras de HERÁCLITO: “Sobre o Logos, com o qual estão em constante relação (e que governa todas as coisas), estão em desacordo, e as coisas que encontram todos os dias lhes parecem estranhas”[25].

Compreender o mundo que o rodeia é a busca que põe em marcha o ser humano. Compreender para aceitar, para transformar ou tão somente para comunicar o que lhe afeta. Reconhecer e representar o mundo são uma conquista almejada por inúmeros grupamentos humanos. Mas cedo percebemos que as percepções do mundo são diferentes e tem início a escolha dos critérios e julgamentos que podem garantir a adequação entre nossas representações e o que existe fora de nós. Esquecer o conteúdo dos discursos e compreender apenas a forma de argumentação. Essa pode ser uma estratégia para atrair o aluno para as mil faces do pensamento

[25] Fragmento 72. In: BORNHEIM, G. (Org.). *Os Filósofos Pré-Socráticos.* p. 40.

filosófico. Conviveremos com a dificuldade de tornar mais leve, mais palatável, a severidade do pensamento formal. Provavelmente encontraremos mais facilidade de estimular os alunos com propensão a adaptar-se às regras. Porém ao nos defrontarmos com dificuldades com alunos que não se sentem confortáveis com a rigidez das regras, teremos como alternativa apontar uma atitude de desafio: como quebrar ou suplantar essas regras? São apenas fruto do nosso intelecto ou estão ancoradas a uma realidade externa? Através das regras do silogismo, da precisão da forma exercitamos o pensamento para criar ou para julgar nossas escolhas.

Um dos caminhos para pensar o ensino de filosofia a partir do que nos afeta aponta para a questão dos valores, dos embates entre desejos e pressões externas, vetores, sentidos e escolhas. Prosseguimos nesse processo atrelados a tarefa de pensar a filosofia como forma de pensamento que atua na formação de conceitos e o ensino como atividade que tem como prerrogativa a formação de pessoas. “Não há conceito filosófico que não remeta a determinações não filosóficas, é simples, é bem concreto” diz DELEUZE[26]. Não sendo uma atividade que pertença ao tribunal crítico da razão, a atividade de formar conceitos estará atravessada por devires como afetos e entrelaçada aos perceptos. Sem falsas pretensões, estaríamos nos colocando ao lado de Deleuze quando afirma:

> Dentre os inúmeros conceitos que Kant inventou, está o do tribunal da razão, que é inseparável do método crítico. Meu sonho não é esse. [...] Nós nos consagramos a problemas. E não é qualquer problema, isso também vale para os cientistas. A afinidade de alguém para determinado problema e não para outro. E uma filosofia é um conjunto de problemas com consistência própria, mas não pretende cobrir todos os problemas. Ainda bem! Eu me sinto ligado aos problemas que procuram meios para acabar com o sistema de juízo e colocar outra coisa no lugar[27].

Educar a partir da formação de conceitos seria uma tarefa da filosofia. Pensamos essa tarefa como uma educação libertária, que não adota modelos rígidos e disciplinadores, antes procura abrir novos espaços para a atividade filosófica. Seguindo esse propósito, buscamos um sentido para a educação. Na busca de sentido, de direção, esbarramos necessariamente com os valores que precisamos

[26] O Abecedário de Gilles Deleuze, transcrição integral do vídeo para fins exclusivamente didáticos. P.15
O Abecedário de Gilles Deleuze - 1ª parte (1:09:05) – “D” de desejo.
[27] O Abecedário de Gilles Deleuze, transcrição integral do vídeo para fins exclusivamente didáticos. “K” de Kant .P.41

defender. Os documentos curriculares colocam a necessidade do protagonismo dos jovens, mas elencam os conhecimentos dentro de um modelo que não foi discutido por esses estudantes. Trazem as repostas sem aguardar pelas perguntas. Pensar a partir de problemas nos aponta duas possibilidades. O professor se torna sensível aos problemas que os alunos trazem ou apresenta problemas aos alunos, buscando atingir sua sensibilidade, aguçar sua curiosidade.

Um tema desenvolvido ao longo da história da filosofia, a condição humana, aparece algumas vezes enlaçado à construção do conhecimento. Ontologia e epistemologia se confundem quando pensamos na formação do sujeito. O Homem, animal do logos, aquele que possui consciência de si e que, por natureza deseja o saber. Será a formação do sujeito o trabalho do professor em nossas escolas? Essa pergunta muitas vezes entorpecida na regularidade de diretrizes e propostas curriculares toma fôlego ao contato do aluno com a filosofia. Ampliar nossa leitura de mundo, uma tarefa da filosofia, exercida entre iguais, trás a tona os diversos sujeitos presentes em nosso discurso e propostas inusitadas de encontros com a alteridade. Nas palavras de TEIXEIRA:

> Filosofia é a possibilidade que tenho em mim mesmo de perceber a especificidade, a especialidade e unidade que em mim se realiza como minha ação de viver e, ao mesmo tempo, as múltiplas possibilidades que sou. (2015, p. 218).

Aceitando os princípios do ensino universal pregado por JACOTO o professor poderá fortalecer a autoestima dos estudantes que apresentam um ritmo mais lento de aprendizagem ou falhas em seu percurso formativo, incentivando-o a considerar-se capaz de preencher as lacunas de sua formação. Nos que possuem a formação adequada ao que se espera para sua etapa de aprendizagem poderá demonstrar que o conhecimento adquirido é sempre pequeno em face do conhecimento acumulado que recebemos como herança. O que garante o trabalho do professor não é o seu saber, mas a sua capacidade de emancipar o aluno. Saber como pressioná-lo para que use sua própria inteligência. (RANCIÈRE, 1987/2010, p.34)

O papel do professor de filosofia desafia o discurso de ordenação. Enfrentando o discurso acadêmico e o discurso da política (que RANCIÉRE chama de polícia) que assegura o lugar de fala para os que têm competência, consegue ampliar as fronteiras daqueles que vivem nas margens. O discurso da filosofia é aquele que integra sem unificar abrindo o espaço da multiplicidade. A política como prática da capacidade comum de todos inverte a lógica da polícia que estipula o lugar de quem

fala e de quem obedece. O professor emancipado é aquele está “consciente do verdadeiro poder do espírito humano, que faz uso da mesma inteligência em todos os seus atos” (RANCIÈRE, 1987/2010, p.35)

Provocar no jovem uma atitude de autonomia face ao conhecimento é participar de um processo de produção de subjetivação que busca ultrapassar uma série de oposições como mundo do saber e mundo do trabalho material, particular e universal, história e liberdade. No século XIX os operários revolucionários lutaram para escapar à lógica classista, saindo do lugar para o qual foram designados pela ordem existente. Era uma luta para se afirmarem como portadores de um projeto universalmente compartilhável. (RANCIÈRE & REVEL, 2010) A educação emancipatória é aquela capaz de perceber que as identidades estão em permanente desconstrução e reconstrução e nessa relação o poder político serve para introduzir as diferenças. O problema do mestre emancipador é fazer que aquele que o procura ultrapasse a barreira entre a igualdade e a desigualdade. Não se ocupa com a diferença entre o saber e o não saber, entre o universal e o particular. Sua prática ganha sentido quando a executa e não leva em conta os saberes, antes verifica, a todo o momento, a potência da inteligência.

Encontrar o sentido da educação na formação de si pode trazer cada um para o centro da narrativa. As questões que surgem a partir de provocações presentes na história da filosofia, ganham vida quando trabalhadas a partir do encontro com narrativas individuais. Abandonar o medo de transgredir e a responsabilidade de quem busca transmitir o já conhecido e abraçar interesses comuns é uma sugestão para o trabalho a partir dos afetos.

Trazer para o questionamento ético o sentido do ensino da filosofia implicaria também em pensar o outro como nós mesmos e colocar em jogo as relações de alteridade. Nas palavras de SKLIAR:

> A ética não se dirige a ninguém em particular, mas a qualquer um e a cada um. É esse seu princípio mais revelador e sua condição de prática mais complexa. Para as instituições educativas, os sujeitos deveriam ser compostos dessa dupla qualidade: ser qualquer um – isto é, não importa quem for, em termos de identidade: é qualquer um e a esse qualquer um vai dirigido o ensino; ser cada um – isto é, trata-se de um sujeito singular, específico, em que o ensino se encarnará, se fará aprendizagem. Cuidar do outro significará, talvez, considera-lo como qualquer um e como cada um. (2014, p.194)

O modelo que elegemos e o método que seguimos estão entrelaçados ao conteúdo que pretendemos trabalhar, mas é preciso ter sempre em mente que este

modelo deverá ser determinado pela função a que se destina e vinculado ao propósito que buscamos atingir. Procuramos adaptar o material pedagógico à finalidade que pretendemos e por isso precisamos definir a concepção de filosofia e de trabalho pedagógico que será para nós, determinante. Começamos elegendo a formação do espírito crítico como uma das finalidades do trabalho com os estudantes na aula de filosofia. Para isso é importante não permitir que modelos engessados e excludentes, assumam a predominância, esmagando as outras causas e impedindo o espaço para o movimento. Gostaríamos de pensar a forma em nosso produto como possibilidade de ordenação, como molde ou modelo e não como normas ou regras asfixiantes que entranham como uma cunha marcando de forma definitiva uma placa de argila.

Na confecção do material tomamos a igualdade das inteligências como ponto de partida e partimos da convicção de que “tudo está em tudo”. Pensando assim, optamos por adotar em nosso material didático a forma de sequência didática deixando ao professor a tarefa de decidir o que irá utilizar, de acordo com o tempo e a resposta dos estudantes. Utilizando os conhecimentos prévios do estudante o professor poderá criar situações de ensino que sistematizem seus conhecimentos e abram espaço para o desenvolvimento de tarefas e atividades que estimulem a criatividade e o trabalho de equipe. Existirá sempre uma nova questão, um novo projeto que trará a oportunidade de modificar o caminho, oferecer novas escolhas. Se isso acontecer poderemos ter a certeza de que nosso trabalho deu frutos.

Outro ponto considerado na escolha para a confecção do material didático foi garantir versões diferentes da história de Sócrates para problematizar a visão de uma história única. Os textos deverão ser oferecidos como peças embaralhadas de um quebra-cabeças e somente ao final da atividade os estudantes terão um painel com a história de Sócrates construído por todos. Ao estimular o debate a partir da realidade vivida pelos estudantes, nos preocupamos também em oferecer exemplos generalizantes, a fim de não expor situações particulares que pudessem gerar constrangimento

Após a sua confecção o material didático seria aplicado em duas turmas de primeira série do Ensino Médio Integral do CIEP 092 Federico Fellini. Não estando em regência de turma ao elaborar o material didático e sim atuando como coordenador pedagógico, apresentamos o material ao professor de filosofia das turmas que aceitou fazer um trabalho conjunto para avaliação do material. Os estudantes foram informados sobre a circunstância em que o material seria aplicado e foram solicitados a avalia-lo, ao que acederam prontamente.

Três fatores concorreram para a escolha dessas turmas em particular. Primeiramente a peculiaridade das turmas de ensino médio inovador (ProEMI – Nova Geração) que apresentam uma matriz curricular diferenciada cujo objetivo é incentivar o protagonismo juvenil. Em segundo lugar a ocorrência de um contato mais constante com os professores dessas turmas durante os planejamentos integrados, o que nos leva a um conhecimento relativo sobre as características das turmas. Em terceiro lugar a possibilidade de experimentar a validade da intervenção com as turmas em um problema observado durante o ano, a infrequência dos alunos nas aulas de sexta-feira, dia das aulas de filosofia em que o material didático seria utilizado.

Observamos no primeiro encontro que a provocação na roda de conversa a partir de assuntos discutidos na mídia cumpriu o papel de trazer os estudantes para o diálogo. A reação aos textos foi diferenciada, com alguns estudantes apresentando uma atitude questionadora e outros demonstrando desinteresse, alguns inclusive de forma ostensiva. Um pouco de provocação a partir das imagens foi suficiente para quebrar a resistência e garantir a participação da maior parte dos alunos na roda de conversa.

No segundo encontro os textos cumpriram seu papel provocativo e os grupos reconstruíram a história de Sócrates, tendo alguns grupos uma participação bastante criativa. A partir dessas apresentações o interesse cresceu e ficaram bastante estimulados para a organização do júri simulado. Os encontros com a turma para apresentação do material não ocorreram sequencialmente devido a interrupção das aulas por motivos como feriados, cessão do prédio ao TRE (Tribunal Regional Eleitoral) e compromissos assumidos por nós fora da Unidade Escolar. Essas interrupções não permitiram a continuidade do trabalho com as duas turmas e foi necessário dar prosseguimento apenas com a turma 1002. A frequência dos alunos foi bastante oscilante, mas observamos um aumento significativo na frequência às aulas e o interesse dos alunos que procuravam notícias sobre os próximos encontros.

No terceiro encontro o júri simulado ocorreu de forma inesperada, pois os estudantes foram assumindo os papéis de forma criativa: um dos estudantes insistiu em assumir o papel de Sócrates como réu e apesar de não estar previsto, participou ativamente da própria defesa. Os estudantes encaminharam o julgamento para a questão da corrupção da juventude e o principal questionamento foi se os jovens poderiam ou não ser manipulados ou influenciados. Consideramos que as transformações ocorridas demonstraram a apropriação dos estudantes de forma

autônoma do modelo do júri e das questões a serem discutidas, o que fortalece a potência do material apresentado.

A finalização da experiência ocorreu em um quarto encontro. Os estudantes receberam os textos com a provocação para a produção textual. O professor da turma solicitou a entrega do texto como parte da avaliação da disciplina. Solicitamos aos alunos o preenchimento de um questionário com a avaliação do material (em anexo)., Cabe ressaltar alguns aspectos sobre as respostas que obtivemos A maioria dos alunos, mesmo alguns infrequentes, apontaram como ponto mais marcante a história de Sócrates. As sugestões com relação ao material foram a inclusão de vídeos e atividades interativas. Todos avaliaram o material de forma positiva, porém cabe ressaltar que apesar de pertencerem a um programa de ensino inovador, por questões já levantadas no capítulo dois, ainda não tem acesso a materiais diversificados e não são incentivados ao questionamento, pois as metodologias integradoras previstas para incentivar o protagonismo juvenil, pelas mesmas questões já citadas, não são exercidas plenamente. De qualquer forma, em que se pese a dificuldade que apresentam para expressar com autonomia suas críticas, a atenção com que participaram da roda de conversa no último encontro atesta um genuíno interesse pelas atividades propostas.

Finalizamos o relato com as respostas dos estudantes sobre sua relação com a escola e o ensino de filosofia. Todos sinalizaram a escola como “uma ponte para o futuro” e identificaram o conhecimento como instrumento de poder. Em relação ao ensino de filosofia, as respostas foram alentadoras pois sinalizaram de diferentes formas uma “philia” pela filosofia indentificando-a com: maturidade, crescimento, inspiração, questionamento, argumentos, reflexão, democracia, pontos de vista, escolha, conhecimento, interação, pensar além. Um cardápio intenso e variado, mas que cumpre o propósito de aproximar o jovem da filosofia despertando sua vontade para que possa, pouco a pouco, fazer da filosofia uma ferramenta para sua vida. Reconhecemos que o questionário exerceu um direcionamento porém assumimos que esse material tem a finalidade de submeter a vontade de nossos estudantes ao mesmo tempo que os leva a descobrir a potência de sua inteligência.

Considerações Finais

O ensino de filosofia pressupõe uma dimensão política que pelo que pudemos observar vem sendo abafada ou suprimida pelo excesso de normatização que caracteriza o atual sistema de ensino da rede estadual do Rio de Janeiro. RANCIÈRE traça uma distinção entre a "polícia", que se apoia na ilusão do consenso e obstrui o espaço necessário para a criação, e a "política" como poder que deve introduzir a diferença, criando um lugar para a produção de subjetividade e a prática da dialética. Nesse sentido reencontrar esse espaço é condição para o exercício filosófico. Não defendemos uma missão salvacionista para a filosofia na escola pública. Porém apontamos no encontro entre as potências do pensamento, a ciência, a arte e a filosofia, uma abertura para reestabelecer o tempo livre da escola.

Em nossas leituras sobre educação e ensino de filosofia ressaltamos a crítica ao conhecimento hierarquizado que estabelece a erudição acompanhada pelo raciocínio lógico dedutivo como a prova cabal da superioridade intelectual. Esta, por sua vez estará a serviço das forças produtivas, fim último da sociedade de consumo. Nessa perspectiva a tarefa da educação básica seria retirar o estudante do obscurantismo, substituindo suas crendices (saberes populares) por conhecimentos cientificamente comprovados, ultrapassando o senso comum, não mais reconhecido como "bom senso". A finalidade da escola seria a transmissão dos saberes, adotando o conceito clássico de sujeito como aquele que será lapidado.

Acreditamos que os valores que são afirmados no espaço escolar estabelecem a dimensão política da educação na dupla intervenção que exercem sobre a representação de si e a convivência com o outro. A tradição nos conta que a filosofia surgiu no seio de um povo que transformou a cidade em local da disputa, onde os homens se aperfeiçoavam competindo por valores como a honra, a verdade, a beleza e a justiça. Vemos hoje, no Brasil a formação do cidadão como um dos principais objetivos da educação básica. Entendida em seu duplo papel, além de garantir a transmissão do conhecimento acumulado, a educação determina a aquisição das normas e códigos necessários para a socialização dos futuros cidadãos.

Pretendemos utilizar os princípios do ensino universal para enfrentar os valores padronizados. Tomamos como princípio ignorar a desigualdade, a certeza de que ninguém precisa de explicação para aprender e que o papel do mestre emancipador é instigar a vontade do aluno e verificar sua atenção. Como SÓCRATES, a mosca de Atenas, intervir sobre o outro provocando uma nova relação com o saber. Assumimos

o aprender como aprender: o homem é capaz de aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto. Entendemos a tarefa de ensinar como uma atitude sempre inaugural com relação aos saberes, e a aula como um encontro singular, onde todos aprendem coletivamente.

Praticar uma educação filosófica implica enfrentar o enigma que persiste da relação entre o todo e as partes. Trazemos da antiga Grécia a tradição dialética reverenciada por alguns como a arte do consenso. Aqui no preparamos para o enfrentamento de aporias e paradoxos. Não se trata de buscar fixações generalizantes, mas de observar a diferença a partir do semelhante. A semelhança é aquilo que desvela, que faz saltar a diferença. Encontramos o comum no movimento, na perspectiva de mudança. Abrir o espaço para o fazer criativo implica em uma organização do espaço e tempo do contexto escolar. Organizar não significa aqui impor disciplina e controle, antes facilitar a comunicação e os encontros.

Entendemos, com RANCIÈRE (1987/2010, pp. 28,29), que a inteligência procede pelo método da adivinhação, trabalha observando e retendo, repetindo e verificando, associando o que busca aprender àquilo que já conhece, fazendo e refletindo sobre o que já foi feito. Esse processo se repetirá em todos os seres humanos, sem necessidade de explicações, porém é preciso lembrar que o ser humano é “uma vontade servida pela inteligência”. As crianças, os inventores e os revolucionários demonstram que se aprende pela vontade, pela tensão do próprio desejo ou pela força da necessidade.

Os pressupostos que sustentam o trabalho com o pensamento e o desenvolvimento das habilidades cognitivas, presentes no ensino de filosofia, são também princípios norteadores da organização do trabalho didático. Assim, a partir da investigação sobre o que representa a elaboração de produtos educacionais pensamos o papel do professor em sua relação com os estudantes e como a utilização das tecnologias de ensino interage com o espaço da sala de aula. Entendemos aqui material como o resultado de uma atividade, ou produto intencional de uma ação que tem como finalidade suprir uma necessidade.

Uma aula, ponto central do trabalho didático, pode ser considerada uma ação intencional, que possui um “arranjo estrutural” (ARAÚJO, 2009, p.12) e como forma de comunicação revela-se na perspectiva da intersubjetividade. Atentemos então para o aspecto da interlocução de atores, a aula enquanto uma relação de vários sujeitos em vista do conhecimento. Educar a partir da formação de conceitos seria uma tarefa da filosofia e GALLO (2013) ressalta que, na leitura de DELEUZE, um conceito é mais

dissenso do que consenso. Rejeitamos o ensino de filosofia como transmissão do conhecimento e elegemos essa tarefa como uma educação libertária, que não adota modelos rígidos e disciplinadores, antes procura abrir novos espaços para a atividade filosófica.

Ao elaborar um material didático estabelecemos objetivos gerais e específicos visando alcançar a aquisição de algum tipo de conhecimento, habilidade ou competência. Para além destes objetivos somos guiados por uma visão de mundo, uma construção ideológica que sustenta nossa concepção de sujeito, de natureza e de cultura, nosso quadro de mundo. Sobretudo quando nossa finalidade é o ensino da filosofia, estaremos sempre atentos para o propósito último que orienta nossas escolhas. E mantendo a postura da escuta, cuidadosamente perceberemos que quando determinamos o propósito desse produto não podemos deixar camuflado para quem se destina, o tipo de público que dele fará uso. “Para que” e “para quem” são as perguntas que não podem ser afastadas em um trabalho com o pensamento, que tem como características a procura das causas e a construção de conceitos.

Apresentamos aqui uma questão que consideramos relevante e que exige pesquisa urgente com um apurado levantamento de dados que não conseguimos executar nesse espaço. Entre as escolas ocupadas no Rio de Janeiro três das que conhecemos adotam a matriz curricular diferenciada a partir do Ensino Médio Inovador: Colégio Estadual José Leite Lopes (NAVE), Colégio Estadual Chico Anysio e Colégio Estadual Hispano-brasileiro João Cabral de Melo Neto. O modelo de proposta que incentiva o protagonismo juvenil teria estimulado os estudantes para lutarem por melhores condições de ensino? Sabemos que é uma hipótese duvidosa, pois em diversas outras escolas de ensino médio os estudantes se organizaram para reivindicar seus direitos. Mas consideramos relevante aprofundar o estudo dos movimentos estudantis como exemplos de educação emancipatória e investigar a relação entre a luta pela escola e o ensino de filosofia.

Nossa escolha nos leva a compreender a prática da filosofia com os estudantes da periferia do Rio de Janeiro como uma atividade entre iguais, atividade coletiva, que se propõe a abrir um espaço para criação de conceitos e para a transformação daqueles que compartilham esse exercício. A aula de filosofia será assim uma oportunidade para entender a necessidade de regras, mas também para oferecer o espaço para o erro, o exame de seus interesses, assim como o encontro com o outro, estabelecer relações entre o particular e o universal e ampliar a compreensão da cultura. O material didático visa favorecer a atividade criativa de professores e

estudantes e para isso foi direcionado para oferecer oportunidade de um trabalho coletivo.

Enxergamos em nossa realidade o professor sobrecarregado de atividades burocráticas, sem tempo para planejamento das aulas e com dificuldades para conhecer o universo dos estudantes. Nesse contexto, materiais didáticos e sugestões de atividades podem auxiliar sua prática, fortalecendo sua autoconfiança e seu papel de liderança perante os alunos. Para além de técnicas didáticas ou preocupação com a transmissão do conhecimento, inspirados no pensamento de JACOTOT/RANCIÈRE buscamos ressaltar a filosofia como instrumento capaz de afrouxar as cadeias ou permanências que reproduzem a desigualdade. Nesse contexto, o papel do professor de filosofia é o do “mestre ignorante” que abre mão de certezas e conhecimentos adquiridos para criar espaço para a curiosidade e aprocura do conhecimento. Como o filósofo, o mestre ignorante está a procura do conhecimento por uma questão de vontade ou desejo. Ensina que é preciso aprender e consegue inspirar os outros a partir de sua autotransformação.

Em nossa jornada nos colocamos ao lado do estudante iniciando por uma pergunta bem pragmática: para que serve estudar filosofia? Buscamos alargar a dimensão da pergunta: para que serve qualquer tipo de conhecimento? Nos deparamos então com a concepção do conhecimento como passo importante para a emancipação intelectual. É através do esclarecimento que um sujeito se torna emancipado. Porém coincidimos com RANCIÈRE na convicção de que ninguém emancipa ninguém; o papel do mestre emancipador não é esclarecer nem explicar e sim submeter a vontade do estudante para que reconheça sua própria inteligência e a exercite. Somente assim será um sujeito emancipado e autônomo. Mas como exercer essa verificação nas instituições de ensino?

Para avançar nessa tarefa retomamos nossa primeira pergunta. Adquirir um conhecimento é uma questão de escolha e para o estudante do Ensino Médio a filosofia terá a função de levá-lo a questionar sua relação com o conhecimento. Diferente das outras disciplinas, a filosofia não virá acrescentar saberes à sua formação, mas o fará lidar com os valores que influenciam suas escolhas. Decidimos iniciar provocando o estudante a questionar sua própria formação. É conveniente investir no futuro? É perda de tempo se preocupar com o coletivo?

Finalizamos nossa tarefa com a expectativa de que esse material facilite a construção coletiva do conhecimento. Nossa escolha enquanto docente é uma dentre tantas, mas precisa ter força para submeter o estudante a procurar suas próprias

razões e princípios. Assim atuamos em nossa autotransformação e inauguramos o círculo da potência, pois como diria RANCIÈRE/JACOTOT “Para emancipar um ignorante, é preciso e suficiente que sejamos, nós mesmos, emancipados; isso é, conscientes do verdadeiro poder do espírito humano” (RANCIÈRE J. , 1987/2010, p. 34)

Referências Bibliográficas:

Referencial Legal

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.**

BRASIL**. Plano Nacional de Educação. Lei 13.005.** JUNHO/2014.

RIO DE JANEIRO**.** Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação (CEE)**. DELIBERAÇÃO CEE Nº 344, DE 22 DE JULHO DE 2014.** Define Diretrizes Operacionais para a Organização Curricular do Ensino Médio na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro.

Referencial Teórico

ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. ; HORKHEIMER, M. *O conceito de Esclarecimento*. In: **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos.** Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ARAÚJO, J. C. S. **O trabalho pedagógico e didático e o protagonismo do professor no Brasil dos anos de 1920**. UnB/UFU, 2009.

BOAVIDA, J. Por uma didáctica para a filosofia. **Revista Filosófica de Coimbra**, n.9, 1996.

BOMENY, H. Salvar pela escola: programa especial de educação. In: **A FORÇA do povo: Brizola e o Rio de Janeiro**/Organizadora Marieta de Moraes Ferreira; Marieta de Moraes Ferreira...[et al]. Rio deJaneiro: Ed. Fundação Getulio Vargas ; ALERJ, 2008. p.95-127. Texto disponível em: http://www.cpdoc.fgv.br acessado em 27 de julho de 2016.

BORNHEIM, G*. (Org.).* **Os Filósofos Pré-Socráticos.** São Paulo: Cultrix, 1999.

BRANDÃO, H. N. **Introdução à Análise do discurso.** Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2004.

COLELLA, L. *Foucault y Rancière como educadores. La explicación como técnica de si mismo.* **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação.** Número 18: maio-out/2012, p. 173-184.

DELEUZE, G. ; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DESCARTES, R. **Meditações** In: Col. Os Pensadores, São Paulo, Abril Cultural, 1975.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder***.* Rio de Janeiro: Graal, 2011, 24ª ed.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1987/1999. 20ª ed.

_____. **A Hermenêutica do Sujeito***.* 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GALLO, S. **Deleuze & a Educação***.* 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

_____. *Saberes, Transversalidade e Poderes*. In: **Territórios de Filosofia.** 29/08/2014. Acessado em 27/072016.

_____. “Pedagogia libertária: princípios político-filosóficos” In: **Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação.** São Paulo: Imaginário: Editora da UFAM, 2007. pp.33-49

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

HEIDEGGER, M. *A preleção (1929): que é Metafísica?* In: _____. **Conferências e escritos filosóficos.** Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p.35-44 (Os Pensadores).

JAEGER, W. **Paideia: a formação do homem grego.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KOHAN, W.O. *Entre Deleuze e a educação: notas para uma política do pensamento*. In: **Educação & Realidade** 27(2): 123-130 jul./dez. 2002.

_____. *“O enigma-paradoxo de aprender e ensinar filosofia*”. In: **Filosofia: o paradoxo de ensinar e aprender.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____ . *O Ensino de Filosofia e a questão da emancipação*. In: CORNELLI, G; CARVALHO,M e DANELON, M. **Filosofia: ensino médio**.(Coleção Explorando o Ensino; vol. 14; pp.203-212) Brasília*:* MEC, 2010

LELO, T. e MARQUES, A.C.S. *Democracia e pós-democracia no pensamento político de Jacques Rancière a partir das noções de igualdade, ética e dissenso.* In: **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº15. Brasília, setembro - dezembro de 2014, pp. 349-374.DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0103-3352201415012

LOPES, A. C. **Políticas de Integração Curricular.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

_____ . *Mantendo o conhecimento na conversação curricular, porém via discurso: um diálogo com Gert Biesta*. **Rev. educ. PUC-Camp**., Campinas, 19(2):99-104, maio/ago., 2014

MARCONDES, D. **Iniciação á História da Filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein.** 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MASSCHELEIN, J. e SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

_____ . **A pedagogia, a democracia, a escola.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

NEVES, G. *O que é design instrucional.* In: CASTANHEIRA, M.(Org.) **Capim Limão: ensaios sobre produção do conhecimento, material didático e outros textos.** Rio de Janeiro: Publit, 2015.

RANCIÈRE, J. **O Desentendimento. Política e Filosofia.** Tradução Angela Leite Lopes. São Paulo: Ed. 34, 1996. 1ª Ed.

_____ **. A partilha do sensível: estética e política.** Tradução de Mônica Costa Neto. São Paulo: Editora 334, 2000/2009, 2ª Ed.

_____ . **O mestre ignorante – cinco lições sobre emancipação intelectual***.* Belo Horizonte: Autêntica 1987/2010. 3ª Ed.

RANCIÈRE, J., REVEL, J. *O prazer da metamorfose política.* Tradução de Edélcio Mostaço. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas** /Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Teatro. - Vol 1, n.15 (Out 2010).Florianópolis: UDESC/CEART

ROCHA, R. P. **Ensino de Filosofia e currículo.** Petrópolis: Vozes, 2008.

SAVIANI, D**. Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez Editora, 1983.

SKLIAR, C. *Jacotot-Rancière ou a Dissonância Inaudita de uma Pedagogia (Felizmente) Pessimista.* In: **Educ. Soc., Campinas**, vol. 24, n. 82, p. 229-240, abril 2003.Disponível em http://www.cedes.unicamp.br

SKLIAR, C. **Desobedecer a Linguagem: educar.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TEIXEIRA, J. N**.** *Filosofia e Filosofar* In: CASTANHEIRA, M. **Capim Limão: ensaios sobre produção do conhecimento, material didático e outros textos.** Rio de Janeiro: Publit, 2015.

VERMEREN, P. ; CORNU, L. e BENVENUTO, A. *Atualidade de O Mestre Ignorante.* In: **Educ. Soc., Campinas**, vol. 24, n. 82, p. 185-202, abril 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

Apêndice A - Oficina de introdução à filosofia –

Sequência didática: Culpado ou inocente

Sumário

Introdução: Filosofia e material didático
Parte I - Roteiro
Planejamento e implementação
Desenvolvimento e Conclusão
Problematização
Regras para o júri
Questão para produção textual

Parte II - Material
A Grécia Antiga
A Política

Textos sobre Sócrates
Ética
Teorias éticas
Pensamento e ação
O discurso hoje
Auto conhecimento e cuidado de si
Para saber mais

Introdução

Este material tem como motivação a apresentação de um produto para o mestrado profissional do Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino – PPFEN – do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ.

Partimos da visão da filosofia como uma modalidade de pensamento que mais do que apresentar conteúdos retidos em textos, é uma atividade, prática ou experimentação capaz de questionar as bases de nossa visão de mundo e de alterar nossa relação consigo mesmo, com as pessoas e com o mundo a nossa volta. Assumimos o desejo de dar a filosofia uma perspectiva de formação, adotando-a como ferramenta que carregamos ao longo da vida. Adotamos aqui como tarefa da filosofia educar a partir da formação de conceitos e defendemos uma educação libertária, que não adota modelos rígidos e disciplinadores, antes procura abrir novos espaços para a atividade filosófica.

“Para que” e “para quem” são as perguntas que não podem ser afastadas em um trabalho com o pensamento, que tem como características a procura das causas e a

construção de conceitos. Pensamos no primeiro contato entre o estudante e a filosofia e no material didático como um recurso que facilite a interação entre professor e aluno.

Entendemos aqui material como o resultado de uma atividade, ou produto intencional de uma ação que procura suprir uma necessidade e apresentamos um material desenvolvido com a finalidade de oferecer variadas possibilidades. Nosso tema é a ética e propomos um dilema com o propósito de estimular a curiosidade e provocar o debate. Tomamos como cenário para provocar o debate a morte de Sócrates, bem conhecida pelos professores de filosofia e contada em versões diferentes nos afastando do perigo de uma história única. Pretendemos que o estudante produza um discurso a partir dessa provocação, mas não esperamos que tome uma posição definitiva, antes desejamos que perceba como o conhecimento aprofundado torna mais potente as suas escolhas.

Acreditando que “tudo está em tudo” (RANCIÈRE, 2010), elaboramos uma sequência didática que visa favorecer a intervenção dos docentes permitindo seu desenvolvimento de acordo com o contexto particular onde será aplicada. Sempre haverá alguma coisa que o professor poderá relacionar ao problema que elegeu para provocar os alunos.

Sequência Didática

Uma sequência didática é constituída por atividades encadeadas e tem como objetivo favorecer a aprendizagem de um tema. Tratando-se de uma sequência planejada para facilitar a aprendizagem tem como característica seguir algumas etapas sequenciais: a apresentação do tema aos alunos; uma produção inicial que permita ao professor conhecer a dificuldade dos alunos; módulos de atividades que permitam desenvolver a capacidade dos alunos atendendo a diversos graus de dificuldade; e por fim uma produção final que permita avaliar comparativamente o desenvolvimento dos alunos.

O trabalho com a filosofia em sala de aula foi pensado a partir de um encadeamento, embora apresentado na forma de sequência didática não necessita ser seguido sequencialmente, porém cada etapa foi pensada para estimular a participaçãp de todos. Partimos de uma tradição no ensino de filosofia, difundida por Silvio Gallo(GALLO;ASPIS, 2009) que apresenta como etapas para o exercício de filosofia com os estudantes a sensibilização, um convite ao pensamento, a contextualização, que estimula o debate e as habilidades da oralidade, a problematização, que lança a provocação, o desafio, a interação e comunicação, que exige preparação, leitura e pesquisa, o confronto de teses, que estimula as habilidades argumentativas, a análise dos pressupostos, que desenvolve as habilidades do pensamento e finalmente a reconceituação que exercita a produção textual.

Apresentamos nosso material didático como provocação e convite e desejamos que estimule e favoreça a prática da filosofia a partir das experiências vividas por professores e alunos das escolas estaduais na periferia do Rio de Janeiro.

Culpado ou inocente

Roteiro para o professor:

1ª etapa: *Planejamento*

Objetivo	Problematizar a questão da existência humana e introduzir a questão dos valores. Estimular os procedimentos argumentativos, com ênfase na escuta dos pressupostos e valorização da enunciação.
Área/Tema:	Ética e Política
Delimitação do Problema:	Cuidado de si e do outro, ação política e emancipação.
Seleção de Materiais:	Textos: Biografia de Sócrates, trechos da Apologia de Sócrates e de “As Nuvens”.

Observações:
O tempo das atividades e o desdobramento do debate deverá ser alterado, de acordo com a participação e envolvimento do grupo. Tempo previsto: 3 aulas de 100 minutos.

Estratégias:
Utilizar recursos de oratória para despertar a empatia do grupo para como o personagem histórico.

2ª etapa: *Implementação (estrutura do material didático)*

Introdução: 1ª aula

Sensibilização: 50 minutos	Exposição oral da biografia de Sócrates até o momento em que será julgado por corromper a juventude. Roda de Conversa sobre a cultura grega, democracia ateniense, a sofística e a importância do discurso.
Contextualização: 50 minutos	Análise de fragmentos de textos com trechos da biografia de Sócrates. Solicitar aos estudantes que formem grupos de até quatro alunos. Distribuir textos diferentes sobre a vida de Sócrates e pedir que construam um relato.

Desenvolvimento: 2ª aula

Interação e Comunicação: 50 minutos	Cada grupo deve apresentar seu relato sobre Sócrates. Fazer com a turma um debate livre sobre os textos.
Problematização: 50 minutos	Apresentação da questão: Sócrates agiu corretamente ao sacrificar sua vida pelo Estado? Formação dos grupos debatedores e corpo de jurados (deve ser constituído por número ímpar (3, 5 ou 7) alunos).

Desenvolvimento: 3ª aula

Confronto de Teses: 20 min. (10 min. p/ cada grupo) 20 min. 20 min. (10 min. p/ cada grupo) 20 min.	**Júri simulado: culpado ou inocente.** Defesa da tese inicial Debate entre grupos Considerações finais Veredicto
Análise dos Pressupostos: 20 minutos	Os jurados apresentam a justificativa do veredicto A partir da apresentação dos jurados abrir um breve debate sobre a atividade. Tema: **Conhece-te a ti mesmo** “Uma vida não questionada não merece ser vivida”.

Conclusão:

Propostas para avaliação

Reconceituação:	Produção Textual: Cuidado de si e vida pública *Criação de vocabulário:* Os alunos deverão registrar no caderno ou na internet (grupo, blog ou página) um número determinado de conceitos trabalhados na aula.
Argumentação:	Participação dos alunos no júri simulado. Apresentação oral dos textos analisados
Contribuições dadas por áreas afins:	Estabelecer com os alunos as regras para um júri simulado.

Problematização:

Questões para estimular o debate:

- Quem foi e o que fazia Sócrates?
- Por que Sócrates foi levado a julgamento?
- O que é mais importante, a vida pública ou os interesses privados?
- Podemos escolher o momento de morrer? (“É melhor morrer do que perder a vida” – Frei Tito no filme “Batismo de Sangue”)
- Existe uma verdade única?

Orientações para o debate:
Apresentamos oito textos como opção para turmas com tamanhos variados. É prudente preparar várias cópias e entregar apenas um modelo de texto para cada grupo de forma que nenhum deles tenha acesso à história inteira. A trajetória de Sócrates será construída como um mosaico, a partir do depoimento de cada grupo, provocando assim mais curiosidade e questionamento. O professor exercerá sua maestria caminhando por entre os grupos e instigando os mais apáticos.

Juri simulado

- Questão para o Júri Simulado:

  Sócrates agiu corretamente ao sacrificar sua vida pelo Estado?

- Objetivos

Estudar e debater um tema, levando todos os participantes do grupo a se envolver e tomar uma posição.
Exercitar a expressão e o raciocínio.
Desenvolver o senso crítico.

- Componentes do Juri:

Juiz: Dirige o andamento do júri, fazendo as intervenções necessárias.
Advogado de acusação: Buscam condenar o réu, por meio de argumentos coerentes, provas e apresentação de testemunhas;
Advogado de defesa: defendem o acusado (réu), com base em argumentos coerentes, provas e apresentação de testemunhas;
Testemunhas: Falam a favor ou contra o acusado pondo em evidência as contradições e enfatizando os argumentos fundamentais.
Corpo de Jurados: Ouve todo o processo e a seguir vota: Culpado ou inocente, definindo a pena. A quantidade do corpo de jurados deve ser constituído por número ímpar (3, 5 ou 7).
Público: Dividido em dois grupos da defesa e da acusação, (com o mesmo número de participantes) ajudam seus advogados a preparar os argumentos para acusação ou defesa. Durante o juri, acompanham em silêncio.
Réu: o acusado, cujo ato específico é o objeto de discussão do júri. Em um júri existe também a possibilidade de não existir réu. Assim, trata-se da acusação ou da defesa de um assunto específico.

- Sugestões:

A sugestão é que, nessa atividade, não haja réu. No entanto, uma questão que deve ser definida é se haverá testemunhas; e também a forma com que os componentes do júri serão distribuídos entre os alunos. Considerando as atribuições do juiz, poderá ser representado pelo professor ou um aluno da turma.

Para que os jurados façam também exercício de oratória poderá ficará a cargo desse grupo apresentar uma justificativa para o veredicto apresentado.

Para casa, cada um, individualmente, deverá redigir um texto ou esquema sucinto, apresentando os principais pontos da discussão ou o seu ponto de vista, baseado na atividade da qual participou.

Sugestões para criação de vocabulário:

Causalidade, Destino, Determinismo
Ética, Ideologia, Moral
Liberdade, Ação, Escolha
Política, Governos Partidos
Monarquia, Aristocracia, Oligarquia
Democracia,Autarquia, Tirania
Autoridade, Autonomia, Tradição

Peça aos alunos para escrever um texto explicando semelhanças e diferenças de significado entre um grupo de três palavras.
Para facilitar faça primeiro uma discussão em grupos sobre o significado das palavras ou peça aos alunos que construam frases utilizando essas palavras e depois tentem substituir a palavra na frase por outra com o mesmo sentido.

Material para o aluno:

A Grécia Clássica e o Rio de Janeiro

Os Deuses do Olimpo Visitam o Rio de Janeiro
Jogos Olímpicos Rio 2016
Composição: Arlindo Cruz, Rogê e Arlindo Neto

Os grandes Deuses do Olimpo chegaram na nossa cidade
E o Rio continua lindo, um Panteão de verdade
Apolo adorou o som, o pôr do sol e a tarde
Poseidon olhou o mar e disse: "é isso é que é felicidade!"
O Hermes Mensageiro falou pro pessoal
Que o Rio de Janeiro é sempre Carnaval!
Até o Dionísio saiu na Bateria
Afrodite era a Rainha da Folia
E Hera se encantou com a lua do Arpoador
Atenas se encantou com a vista lá do Redentor

O que os antigos gregos teriam em comum com os cariocas?

- Estavam cercados de mar e de morros.
- Gostavam de beber e de uma boa conversa.
- Eram comerciantes e as viagens os deixavam curiosos.





http://www.imagenswiki.com/imagens/partenon-atenas-jpg http://4.bp.blogspot.com/-Js9K1XRYmaE/UnP1uWZtX-I/AAAAAAAAAvk/5kFnj4Tx8w0/s1600/rio-turistico6.jpg

Para além de brincadeiras ou caricaturas, podemos dizer que aqui no Rio, como em outros estados, presenciamos atualmente muitos debates e discussões sobre política.

- Será que a Grécia clássica, tão afastada no tempo pode trazer alguma contribuição para as discussões de hoje?

A política e a democracia



http://www.coxinhanerd.com.br/wp-content/uploads/2013/11/tirinha-calvin.png

A política e a democracia, palavras tão comuns nos dias de hoje, surgiram na antiga Grécia. A pólis, cidade grega, era um estado independente e era comum a discussão sobre os rumos e problemas da cidade. Os gregos experimentaram vários tipos de governo: monarquia, tirania, oligarquia, aristocracia. Até que entre os séculos IV e V a. C. surgiu em Atenas a Democracia.

O discurso

Na democracia ateniense os cidadãos reuniam-se na ágora (praça principal da pólis) para discutir as leis e o destino da cidade. Os estrangeiros, os escravos e as mulheres não tinham direito a participar da discussão. Vencer uma polêmica ou ser beneficiado por uma lei era motivo de honra e prestígio. Por isso a oratória (a arte de falar em público) e a retórica (arte/técnica de construir um discurso convincente) eram importantes para ter sucesso na vida social e política.

Os sofistas

No auge da democracia ateniense (século V a. C.) os sofistas, ensinavam a quem pudesse pagar por instrução como vencer um debate. Mestres que viajavam de cidade em cidade, eram sábios que conheciam as regras para um bom discurso. Defendiam que a verdade é relativa a um determinado tempo e lugar, questionando as normas e hábitos da cultura grega.

Foram duramente criticados por Sócrates, Platão e Aristóteles, que buscavam verdades universais e necessárias.



http://cartunistasolda.com.br/wp-content/uploads/2012/08/democracia-JB.jpg

Textos para a aula 2

Grupo 1

Sócrates – (470-399 a.C.). A biografia de Sócrates é contada por Xenofonte e Platão principalmente nos livros Apologia de Sócrates e Ditos e Feitos Memoráveis de Sócrates do primeiro e Apologia de Sócrates e Fédon do segundo. Era Ateniense, filho de uma parteira chamada Fenarete, e de um escultor, chamado Sofronisco. Recebeu uma educação tradicional e desde a juventude interessou-se pela filosofia. Conhecia o pensamento anterior e contemporâneo dos filósofos gregos e interessava-se pela conversa em locais públicos. Fazia muitas andanças conversando nas praças e mercados. Participou do movimento de renovação da cultura e foi um educador popular. Nunca trabalhou e só pensava no presente. Muitas vezes, só comia quando seus discípulos o convidavam para suas mesas. Foi casado com Xantipa, mas não parava em casa. Teve três filhos. Participou, como soldado, de incursões militares como as de Potidéia, Delos e Anfipólis. Recebeu reconhecimento por alguns feitos de bravura, como quando salvou Xenofonte (ou segundo outras fontes Alcibíades), tombado, com seu próprio corpo. De início, interessava-se pelos ensinamentos dos filósofos da natureza, como Anaxágoras, mas depois revoltou-se contra eles, pois eles haviam sido filósofos físicos, que procuravam respostas nas causas exteriores e gerais da natureza. Achava que existe algo mais digno para se estudar, existe a psyche, ou a mente do homem. Por isso, sondou a alma humana, em questões como a da facilidade de justiça dos atenienses, porque esses lidam com tanta facilidade com a vida e a morte, honra, patriotismo, moralidade. Em que se baseiam? E o que entendem por eles próprios? Assim descobriu que o homem é sua alma, e não o corpo, pois o que manipula o corpo é a alma. Foi contra os sofistas, por achar que a verdade é apenas uma, e condenavam seu relativismo.

Grupo 2

Sócrates usava nas suas conversas com os cidadãos um método chamado maiêutica, que consiste em forçar o interlocutor a desenvolver seu pensamento sobre uma questão que ele pensa conhecer, e pô-lo em contradição. Tem uma frase famosa "Só sei que nada sei". Já a frase "Conhece-te a ti mesmo", apesar de muitas vezes a ele atribuída, era um dos pilares da sabedoria grega, sendo por isso inscrita no pórtico do Oráculo de Delfos. O verdadeiro filósofo sabe que sabe muito pouco, e ele se autodenominava assim. A palavra filosofia significa amizade ao saber. As etapas do saber seriam: ignorar sua ignorância, conhecer sua ignorância, ignorar seu saber e conhecer seu saber. As opiniões não são verdades, pois não resistem ao diálogo crítico. Conversar com Sócrates podia ser expor-se ao ridículo, e ser apanhado numa complexa linha de pensamento exposta através de palavras, ficar totalmente envolvido. No diálogo Teeteto de Platão, compara sua atividade à de uma parteira (como sua mãe), que embora não desse a luz a um bebê, ajudava no parto.

Grupo 3

Ele diz que ajudava as pessoas a parirem suas próprias ideias. Diz que Atenas era uma égua preguiçosa, e ele um pequeno mosquito que lhe mordia os flancos para provar que estava viva. Achava que a principal tarefa da existência humana era aperfeiçoar seu espírito. Acreditava ouvir uma voz interior, de natureza divina (um daimon), que lhe contava a verdade, e para ele só existia um deus. Era capaz de ficar horas imerso em si mesmo, em profundos momentos de reflexão. Não foi por acaso que a Pítia, do oráculo de Delfos, o proclamou como o homem mais sábio de Atenas quando o amigo de juventude de Sócrates, Querefonte, foi interrogá-la. Sócrates foi convidado para o Senado dos quinhentos, e manifestou sua convicção de liberdade combatendo as medidas que considerava injustas. A democracia estava se implantando em Atenas, e Sócrates respondia qual era o melhor Estado, como poderia se salvá-lo. Os homens mais sábios deviam governá-lo, pois eles podem controlar melhor seus impulsos violentos e antissociais. Assim, nos afastaríamos do comportamento de um animal. O Estado não confiava na habilidade e reverenciava mais o número do que o conhecimento. Portanto, Sócrates era aristocrático, pois há inteligência que baste para se resolver os assuntos do Estado.

Grupo 4

A reação do partido democrático de Atenas não poderia ser outra. Em um júri de cinquenta pessoas, foi acusado, condenado por negar os deuses do Estado e por "perverter a juventude de Atenas". Muitos jovens seguiam Sócrates, e tornavam-se seus discípulos. Anito, um líder democrático tinha um filho discípulo de Sócrates, que ria dos deuses do pai, voltava-se contra eles. Sócrates foi considerado, aos setenta anos, líder espiritual do partido revoltoso. Foi condenado a morte, e devia tomar cicuta (um veneno). Podia ter fugido da prisão, ou pedido clemência, ou ter saído de Atenas, mas não quis. Assim, se tornou o primeiro mártir da filosofia. Não deixou nenhuma obra escrita. Sua morte nos é contada por Platão, que foi um de seus discípulos, e fiz aqui um resumo:

“(...) Ele se levantou e se dirigiu ao banheiro com Críton, que nos pediu que esperássemos, e esperamos, conversando e pensando (...) na grandeza de nossa dor”. Ele era como um pai do qual estávamos sendo privados, e estamos prestes a passar o resto da vida órfãos.

Grupo 5

(...) A hora do pôr do sol estava próxima, pois ele tinha passado um longo tempo no banheiro. (...) Pouco depois, o carcereiro entrou e se postou perto dele, dizendo:

-A ti, Sócrates, que reconheço ser o mais nobre, o mais delicado e o melhor de todos os que já vieram para cá, não irei atribuir sentimentos de raiva de outros homens (...) de fato, estou certo de que não ficarás zangado comigo, porque como sabes, são os outros, e não eu o culpado disso. E assim, eu te saúdo, e peço que suportes sem amargura aquilo que precisa ser feito, sabes qual é a minha missão - e caindo em prantos, voltou-se e retirou-se.

Sócrates olhou para ele e disse:

- Retribuo tua saudação, e farei como pedes. - E então, voltando-se para nós disse:- Como é fascinante esse homem; desde que fui preso, ele tem vindo sempre me ver, e agora vede a generosidade com que lamenta a minha sorte. Mas devemos fazer o que ele diz; Críton, que tragam a taça, se o veneno estiver preparado. (...)

Críton, ao ouvir isso fez um sinal para o criado, o criado foi até lá dentro, onde se demorou algum tempo; depois voltou com o carcereiro trazendo a taça de veneno.

http://www.nacional.edu.br/socrates.html

Grupo 6

Há 399 a.C., Sócrates, diante do tribunal popular, é acusado pelo poeta Meleto, pelo rico curtidor de peles, influente orador e político Ânito, e por Lícon, personagem de pouca importância.

A acusação era grave: não reconhecer os deuses do Estado, introduzir novas divindades e corromper a juventude. O relato do julgamento feito por Platão (428-348 a.C.), a Apologia de Sócrates, é geralmente tido como bastante fiel aos fatos. É dividido em três partes. Na primeira, Sócrates examina e refuta as acusações que pairam sobre ele, retratando sua própria vida, procurando mostrar o verdadeiro significado de sua "missão". Dirige aos homens palavras que contestam o enriquecimento sem virtude, afirmando que a riqueza deverá vir através da virtude. Noutro momento de sua defesa, Sócrates dialoga com um de seus acusadores, deixando-o bem embaraçado quanto ao significado da acusação "corromper a juventude". Demonstra que está sendo acusado por Meleto de algo que este mesmo não sabe ao certo o que significa.

Grupo 7

Em nenhum momento de sua defesa - segundo o relato platônico - Sócrates apela para a bajulação ou tenta captar a misericórdia daqueles que o julgavam - linguagem de quem fala em nome da própria consciência e não reconhece em si mesmo nenhuma culpa.

"Parece-me não ser justo rogar ao juiz e fazer-se absolver por meio de súplicas; é preciso esclarecê-lo e convencê-lo."

Talvez justamente por essas manifestações de altaneira independência de espírito, Sócrates foi condenado. Como era de praxe, após o veredicto da condenação, Sócrates foi convidado a fixar sua pena. Mas Sócrates, ignorando qualquer sugestão de pena mínima ou mesmo multas, se deixa condenar a morte.

Segunda parte da Apologia

"Ora, o homem (Meleto) propõe a sentença de morte… Que sentença corporal ou pecuniária mereço, eu que entendi de não levar uma vida quieta? Eu que negligenciei riquezas, negócios, postos militares, tribunas e funções públicas, conchavos e lutas que ocorrem na política…".

Então Sócrates não deixa saída para os juízes. Ou a pena de morte, pedida por Meleto, ou ser alimentado no Pritaneu, enquanto fosse vivo, como herói ou benemérito da cidade.

Grupo 8

O Que Significa Morrer?

Essa é a terceira parte da Apologia que pretende ser a transcrição das últimas palavras de Sócrates dirigidas aos que o condenaram. Diz, gemendo e lamentando-se: Não foi por falta de discursos que fui condenado, mas por falta de audácia e porque não quis que ouvísseis o que para vós teria sido mais agradável, coisas que considero indignas de mim, coisas que estás habituado a escutar de outros acusados.

Nesta altura, Sócrates começa a fazer comparações com a morte:

[...] Mais difícil que evitar a morte, é evitar o mal [...].

[...] A morte pode ser uma dessas duas coisas: “Ou aquele que morre é reduzido ao nada, e não tem mais qualquer consciência, ou então, conforme ao que diz, a morte é uma mudança, uma transmigração da alma do lugar onde nos encontramos para outro. Se a morte é a extinção de todo sentimento, assemelha-se a um desses sonos nos quais nada se vê, mesmo em sonho, então morrer é um ganho maravilhoso [...]”.

[...] “Mas eis a hora de partimos, eu para a morte, vós para a vida. Quem de nós segue o melhor rumo, ninguém o sabe, exceto o deus”.

Apologia de Sócrates - Resenha do livro de Platão

http://charlesfonseca.blogspot.com.br/2010_09_01_archive.html

Ética



http://photos1.blogger.com/blogger/5655/3279/1600/Digitalizar0016.jpg

Se aceitarmos que o ser humano tem uma tendência a viver em comunidade, entenderemos que ele precisa de regras. Os latinos chamavam de MORAL ao conjunto de regras necessárias para uma boa conduta. Os gregos usavam o termo ETHOS para identificar os costumes de cada grupo e também para a índole, o temperamento ou o caráter.

AÇÃO HABITUAL → MORAL
AÇÃO REFLETIDA → ÉTICA

Ao longo da história os homens se preocuparam em criar critérios para definir qual a melhor conduta, a forma mais sábia de agir ou que tipo de ação possui maior valor.

A moral indica as regras para a boa conduta recomendando que a prática das boas ações torne-se um hábito.

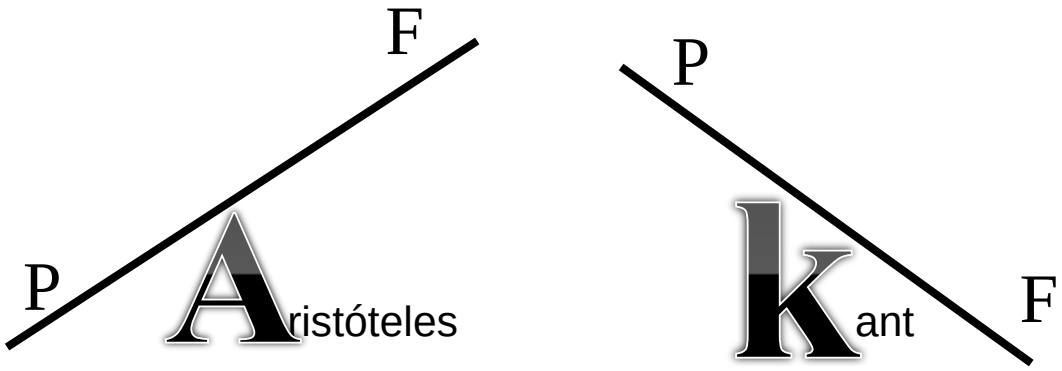
A ética é um campo do saber que questiona o sentido da ação. As teorias éticas procuram dar um fundamento para a ação moral.

Princípio ⟷ **Fim**
(Dever) (Consequência)

Ação

Teorias Éticas

Teleológica	**Deontológica**
• De “telos” = fim, finalidade. • Baseia-se na utilidade das ações. • A boa ação é medida por suas consequências. • Um ato virtuoso é um ato equilibrado, que não peca por falta nem por excesso.	• De “deon” = dever. • Baseia-se na autonomia da vontade • A ação é boa se a intenção for boa. • Nossos atos tem valor universal. Devemos tratar os outros como pessoas que tem valor por si próprias.



P = Princípio F = Finalidade

Pensamento e ação



http://3.bp.blogspot.com/dZUUQbBtexI/TtESGC8lXMI/AAAAAAAAO9k/SLOYU7C7Cvc/s1600/calvin-escola.jpg

- Toda ação tem uma finalidade?
- Escolhemos sem pensar ou pensamos em nossas escolhas?
- O que conhecemos do mundo influencia nossas escolhas?
- O que influencia mais nossas ações o que conhecemos do mundo ou o que sabemos de nós?

O discurso hoje

O Profeta Gentileza.

Nos anos 80, José Datrino, conhecido como José Agradecido ou profeta gentileza, percorria as ruas e praças do Rio de Janeiro e transportes públicos, como as barcas, carregando um estandarte adornado por flores e pregando a sua mensagem: Gentileza gera Gentileza.

Datrino considerava-se um profeta e representante de Deus na terra. Ele criticava o capitalismo se sugeria trocar as palavras “favor” por gentileza e “obrigado” por agradecido. Foi internado em hospitais psiquiátricos algumas vezes, e quando era chamado de maluco, respondia: “Sou maluco para te amar e louco para te salvar”.

Passou a registrar sua mensagem em tabuletas e depois preencheu com elas os muros da Avenida Brasil, próximo à rodoviária Novo Rio, ponto de partida e chegada da cidade. Seu livro urbano, considerado como poesia ou como texto profético, tornou-se um legado e fonte de inspiração.



http://gshow.globo.com/platb/files/602/2009/01/genticar.jpg

Em seus dois últimos cursos no Collège de France o filósofo francês Michel Foucault trabalhou o tema da “parrhesia”, o falar francamente ou a “coragem da verdade”. Aponta, na cultura antiga, quatro grandes modalidades do dizer verdadeiro: a da sabedoria, a profética, a técnica e a da parrhesia, que põe em jogo a própria vida de quem fala, como ruptura e denúncia.

- Que poder de comunicação podem ter os habitantes da cidade hoje? Como ser ouvido em uma Metrópole?

Auto conhecimento e cuidado de si



http://kdimagens.com/melhores-imagens/conhece-te-a-ti-proprio-1306.jpg

Sócrates abriu mão de gerenciar sua fortuna ou assumir algum cargo de importância para poder ocupar-se com os outros. No entanto instiga os atenienses a ocuparem-se consigo mesmo. Ao ser acusado de corromper a juventude, manteve sua escolha sacrificando a própria vida par defender suas ideias.

O cuidado de si é uma espécie de princípio de agitação e movimento que serve para guiar a nossa vida. Porém ao escolher um caminho abandonamos outros.

Como conciliar na nossa vida o cuidado com nossos interesses e o desejo de contribuir para o bem coletivo?

Para saber mais:

Ética:
SAVATER, Fernando. **Ética para meu filho.** São Paulo, Martins Fontes, 1997.
BOTTON, Alain. Vídeo: Epicuro e a Felicidade (Coleção filosofia para o dia-a-dia – Vol. 2) Abril editora.

Filosofia e Ensino:
TAYLOR, John L. 100 ideias para o ensino de filosofia e ética: para professores de Ensino Médio. Petrópolis, RJ, Vozes, 2016.

História da Filosofia:
http://www.laifi.com/laifi.php?id_laifi=501# Acessado em 09/08/2016.
CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. Rio de Janeiro, Ática, 2001.

Profeta gentileza:
https://noticias.terra.com.br/brasil/cidades/conheca-o-criador-da-frase-gentileza-gera-gentileza,65bd0e89ee217410VgnVCM10000098cceb0aRCRD.html
http://www.cultura.rj.gov.br/artigos/livro-urbano-de-gentileza

Sobre regimes políticos e formas de governo:
BRENER, Jayme. **Regimes Políticos: uma viagem**. São Paulo, Scipione, 1994.
LEBRUN, Gérard. **O que é poder.** 11ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

Sócrates:
http://www.umsabadoqualquer.com/category/socrates/. Acessado em 27/07/2016.
http://www.nacional.edu.br/socrates.html . Acessado em 27/07/2016.
https://www.youtube.com/watch?v=tQ_0ZIog8Zk Sócrates - Vida e Obra (animação).mp4 acessado em 31/07/2016
http://charlesfonseca.blogspot.com.br/2010_09_01_archive.html Acessado em 04/08/2016
http://geniosmundiais.blogspot.com.br/2006/01/biografia-de-scrates.html Acessado em 04/08/2016
http://www.psicoloucos.com/pensadores/socrates/biografia-de-socrates Acessado em 09/08/2016.

Anexo A - Diretrizes Operacionais para a Organização Curricular do Ensino Médio na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro.

COMISSÃO PERMANENTE DE LEGISLAÇÃO E NORMAS
PROCESSO Nº: E-03/001/5577//2014
INTERESSADO: SUBSECRETARIA DE GESTÃO DE ENSINO – SEEDUC/RJ

DELIBERAÇÃO CEE Nº 344, DE 22 DE JULHO DE 2014.

Define Diretrizes Operacionais para a Organização Curricular do Ensino Médio na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro.

O **CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – CEE/RJ**, no uso de suas atribuições previstas na Lei Estadual nº 3.155/2005, bem como no § 1º, do Art. 6º, da Lei Estadual nº 4.528/2005, tendo em vista o disposto nos artigos 8º e 10 da Lei Federal nº 9.394/96 e Resoluções CNE/CEB nº 04/2010 e nº 02/2012, definidas com fundamento, respectivamente, nos Pareceres CNE/CEB nº 07/2010 e nº 05/2011,

CONSIDERANDO:
- que, apesar dos avanços da Educação Básica no Brasil e no Estado do Rio de Janeiro, persiste a necessidade de melhoria da qualidade da educação oferecida, em especial na etapa do Ensino Médio, em busca de uma formação para a cidadania, para atuar no mundo do trabalho, para interagir socialmente, na medida em que a oferta da educação de qualidade é direito público subjetivo de todos e fator preponderante para o desenvolvimento econômico e social do país (§ 1º do Art. 208 da Constituição Federal e Art. 5º da LDB);
(...)
- que o Parecer CNE/CP de nº 11/2009 indica novos caminhos para o Ensino Médio, e entre suas recomendações destaca a **flexibilização curricular**, com **espaços e tempos próprios para estudos e atividades** que permitam itinerários formativos diversificados para melhor responder à heterogeneidade e à pluralidade de condições, interesses e aspirações dos estudantes;
- que os Pareceres CNE/CEB nº 07/2010 e nº 05/2011, bem como as Resoluções CNE/CEB nº 04/2010 e nº 02/2012 realçam a ênfase na qualidade social da educação, com a garantia do correspondente padrão de qualidade para que ocorra a real democratização das oportunidades educacionais, tanto quanto **o pleno acesso, a inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola** e seu ***sucesso****, bem como a* ***redução da evasão e da distorção idade/série*** *como sólidos* indicadores de opções de políticas educacionais e socioculturais;

DELIBERA:
Art. 1º. A organização curricular do Ensino Médio reger-se-á, na Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, pelo que dispõe as presentes diretrizes operacionais.
Parágrafo Único: As instituições particulares de Ensino Médio do Sistema Estadual de Ensino adotarão, sempre que possível, as presentes diretrizes e projetos inovadores para a oferta da Educação Integral em tempo integral.
Art. 2º. Os currículos dos cursos de Ensino Médio devem objetivar o desenvolvimento, pelos estudantes, de saberes cognitivos e de **saberes socioemocionais**, necessários para o exercício da cidadania, **o sucesso** na escola, na família, no mundo do trabalho e nas práticas sociais atuais e da vida adulta.
Art. 3º. Para efeito destas diretrizes entendem-se os conceitos de:

- *Saberes,* como competência para **articular, mobilizar e colocar em ação** conhecimentos, **habilidades, e atitudes, valores e emoções**, necessários para responder **de maneira original e criativa** a desafios planejados ou inusitados, requeridos pela prática social do cidadão e pelo mundo do trabalho;
- ***Saberes cognitivos***, como a capacidade mental para adquirir conhecimento e generalizar a aprendizagem a partir do conhecimento adquirido, incluindo a capacidade de interpretar, refletir, raciocinar, pensar abstratamente, assimilar ideias complexas e desenvolver habilidades para resolver problemas;
- ***Saberes socioemocionais***, como a incorporação de padrões duradouros de valores, atitudes e emoções que refletem a tendência para responder aos desafios de determinadas maneiras em determinados contextos.

Art. 4º. A par do desenvolvimento de *saberes* cognitivos correspondentes, predominantemente, aos conhecimentos e habilidades relativos aos componentes das Áreas de Conhecimento, os **Projetos Pedagógicos** e os **currículos** dos cursos devem ser organizados de modo a **integrar,** de forma deliberada e intencional, o desenvolvimento de ***saberes* socioemocionais,** predominantemente referentes a valores, atitudes e emoções, assim como a habilidades, com pensamentos, sentimentos e comportamentos.

(Grifos nossos)

Anexo B – Os Ginásios Públicos na UENF

Livro Azul do plano orientador – pp. 34,35 Laurinda Barbosa

CARGA HORÁRIA SEMANAL SEGUNDO CAMPOS DO CONHECIMENTO E DISCIPLINAS POR SÉRIES

CAMPOS DO CONHECIMENTO E DISCIPLINAS	SÉRIES	
	9ª	10ª
LETRAS		
Língua Portuguesa	2	2
Literatura Brasileira	1	1
CIÊNCIAS SOCIAIS E FILOSOFIA		
História	2	2
Sociologia	1	-
Geografia	2	1
Filosofia	-	1
MATEMÁTICA		
Matemática	2	2
CIÊNCIAS		
Física	2	2
Química	1	2
Biologia	2	2

CARGA HORÁRIA SEMANAL SEGUNDO ATIVIDADES, POR SÉRIES

ATIVIDADES	SÉRIES	
	9ª	10ª
Língua Inglesa	1	1
Educação Física	1	1
Educação Artística	1	1

Anexo C – Resolução Seeduc Nº 5440 de 10 de maio de 2016

12 ANO XLII - Nº 085 - PARTE I
QUARTA-FEIRA - 11 DE MAIO DE 2016
DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PODER EXECUTIVO

SUBSECRETARIA DE ADMINISTRAÇAO E LOGISTICA
SUPERINTENDÊNCIA DE RECURSOS HUMANOS
COORDENAÇÃO DE ADMINISTRAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS
DIVISÃO DE CONCESSÃO DE DIREITOS E BENEFÍCIOS

DESPACHO DO DIRETOR
DE 10/05/2016

PROCESSO Nº E-08/003/92/2016 - TEREZA CRISTINA DA FONSECA GUIMARÃES, Enfermeiro, matr. nº 286.379-3, ID nº 3153581-0, lotada na Coordenação Geral de Educação em Saúde e Gestão. **CONCEDO** 06 (seis) meses de licença especial, de acordo com os períodos-base de 17/12/2005 a 15/12/2010 e de 16/12/2010 a 14/12/2015.

Id: 1955447

SUBSECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO E LOGÍSTICA
SUPERINTENDÊNCIA DE RECURSOS HUMANOS
COORDENAÇÃO DE ADMINISTRAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS
DIVISÃO DE ADMISSÃO E INVESTIDURA

APOSTILAS DO DIRETOR
DE 06/05/2016

ATO DE 05/05/2016 - Os servidores, a quem se referem os presentes títulos, ficam reposicionados na classe "A".

Nome: ALINE PEREIRA SALDANHA - ID. 3245911-4
Cargo: AUXILIAR OPERACIONAL DE SERVIÇOS DE SAÚDE
Matrícula: 1004223-2
Validade: 17/08/1993
Processo nº E-08/008/216/2016

Nome: IVANILDE MAIA DA SILVA - ID. 3149156-1
Cargo: TÉCNICO DE LABORATÓRIO
Matrícula: 260748-9
Validade: 11/12/2001
Processo nº E-08/008/6774/2014

Nome: IVONE GOMES PEREZ - ID. 3143496-7
Cargo: AUXILIAR DE ENFERMAGEM
Matrícula: 258834-1
Validade: 12/06/2001
Processo nº E-08/008/5925/2015

Nome: MARTA REGINA PEREIRA TEIXEIRA - ID. 3063475-0
Cargo: AUXILIAR DE ENFERMAGEM
Matrícula: 851558-7
Validade: 09/09/2014
Processo nº E-08/006/535/2015

Nome: SARAI CAMILO LELIS RODRIGUES - ID. 3047216-4
Cargo: AUXILIAR DE ENFERMAGEM
Matrícula: 850589-3
Validade: 14/08/2014
Processo nº E-08/006/560/2015

ATO DE 05/05/2016- Os servidores, a quem se referem os presentes títulos, ficam reposicionados na classe "B".

Nome: LETICIA DE ALBUQUERQUE - ID. 4201494-8
Cargo: AGENTE ADMINISTRATIVO DE SAÚDE
Matrícula: 915807-2
Validade: 17/01/2010
Processo nº E-08/006/614/2014

Nome: MARIA RITA DE OLIVEIRA - ID. 4215466-9
Cargo: TÉCNICO DE ENFERMAGEM
Matrícula: 922140-9
Validade: 26/09/2010
Processo nº E-08/008/5607/2015

Nome: SIMONE MOREIRA DE ARAUJO - ID. 4152926-0
Cargo: ENFERMEIRO
Matrícula: 922615-0
Validade: 05/07/2010
Processo nº E-08/221636/2011

ATO DE 05/05/2016 - O servidor, a quem se refere o presente título, fica reposicionado, respectivamente, nas classes "B" e "A".

Nome: JOSÉ ROSÁRIO MOTTA - ID. 3186237-3
Cargo: AGENTE ADMINISTRATIVO DE SAÚDE
Matrícula: 295235-6
Validade B: 11/03/1995
Validade A: 08/03/2005
Processo nº E-08/603705/2012

Id: 1955337

ADMINISTRAÇÃO VINCULADA

FUNDAÇÃO SAÚDE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

ATO DO DIRETOR-EXECUTIVO

***PORTARIA FS/DE Nº 75 DE 22 DE MARÇO DE 2016**

DESIGNA SERVIDORES PARA FISCALIZAR OS SERVIÇOS PRESTADOS NA FUNDAÇÃO SAÚDE, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O DIRETOR-EXECUTIVO DA FUNDAÇÃO SAÚDE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, no uso de suas atribuições legais, considerando o que dispõe a Lei nº 5.164, de 17 de dezembro de 2007, regulamentada pelo Decreto nº 43.214, de 28 de setembro de 2011, assim como as competências estabelecidas no Estatuto e Regimento Interno da Fundação e o Contrato de Gestão assinado com a Secretaria de Estado de Saúde,

RESOLVE:

Art. 1º - Designar servidores, conforme Quadro em anexo, com a incumbência de controlar e fiscalizar os serviços prestados à Fundação Saúde, de acordo com o estabelecido nos instrumentos contratuais de serviços.

Art. 2º - Os referidos servidores deverão periodicamente formular parecer, informando se os serviços vêm sendo prestados com regularidade e obedecendo ao instrumento contratual.

Art. 3º - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 22 de março de 2016

JOÃO PAULO REIS VELLOSO FILHO
Diretor-Executivo

ANEXO

Processo nº	Contr. nº	Objeto	Fiscais	Mat./ID
E-25/043/2011	010/2011	Prestação de Serviços de Publicação de Expedientes no Diário Oficial - DOERJ	Claudio Gomes da Silva e Souza; Rodrigo Loureiro	443486574434863
			Hildebrandt;Gleidson Monteiro Barros da Silva.	50812041

*Republicada por incorreção no original publicada no D.O. de 26/04/2016.

Id: 1955150

Secretaria de Estado de Defesa Civil

DESPACHO DO SECRETÁRIO
DE 03.05.2016

PROCESSO Nº E-27/132/79/2015 - DEPARTAMENTO GERAL DE ADMINISTRAÇAO E FINANÇAS - **REVOGO** a licitação, por Pregão Eletrônico nº 18/2016, cujo objeto é a aquisição de material de consumo de cirurgia endovascular, decisão esta motivada por razões de interesse público, abalizada no art. 49 da Lei Federal nº 8.666/93.

Id: 1955373

DESPACHO DO ORDENADOR DE DESPESAS

DE 09.05.2016

PROCESSO Nº E-27/132/125/2015 - HOMOLOGO a licitação, por Pregão Eletrônico nº 25/2016, cujo objeto é a AQUISIÇÃO DE IMPEDANCIÔMETRO, por estar em conformidade com a Lei Federal nº 10.520, de 17 de julho de 2002, Decreto Estadual nº 31.864, de 16 de setembro de 2002, com aplicação subsidiária da Lei Federal nº 8.666/93, que teve como adjudicatária a Empresa CENTRO CATARINENSE DE APOIO A AUDIÇÃO EIRELI-EPP, vencedora do lote único com proposta no valor total de R$ 15.900,00 (quinze mil e novecentos reais).

Id: 1955372

DESPACHOS DO ORDENADOR DE DESPESAS

DE 10.05.2016

PROCESSO Nº E-27/042/43/2016 - Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Rio de Janeiro - CBMERJ, **AUTORIZO** a despesa, referente à inexigibilidade de licitação, no valor de R$ 121.751,60 (cento e vinte e um mil setecentos e cinquenta e um reais e sessenta centavos), em favor da SEGURADORA LÍDER DOS CONSÓRCIOS DO SEGURO DPVAT, referente à taxa obrigatória de licenciamento anual e do seguro DPVAT das viaturas operacionais e administrativas da SEDEC e do CBMERJ, com amparo legal no art. 25, caput, da Lei Federal nº 8.666, de 21 de junho de 1993, com as alterações introduzidas pela Lei Federal nº 8.883, de 08 de junho de 1994.

PROCESSO Nº E-27/042/044/2016 - Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Rio de Janeiro - CBMERJ, **AUTORIZO** a despesa, referente à inexigibilidade de licitação, no valor de R$ 19.000,00 (dezenove mil reais) em favor da SEGURADORA LÍDER DOS CONSÓRCIOS DO SEGURO DPVAT, referente à taxa obrigatória de licenciamento anual e do seguro DPVAT das viaturas doadas pela Secretaria Nacional de Segura Pública (SENASP) ao CBMERJ, com amparo legal no art. 25, caput, da Lei Federal nº 8.666, de 21 de junho de 1993, com as alterações introduzidas pela Lei Federal nº 8.883, de 08 de junho de 1994.

PROCESSO Nº E-27/042/047/2016 - CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - CBMERJ, **AUTORIZO** a despesa, em favor da Empresa VIXNU COMERCIO LTDA-EPP, no valor de R$ 23.995,00 (vinte e três mil novecentos e noventa e cinco reais), aquisição de máscaras para reanimação cardiopulmonar (pocket mask), para atender às necessidades do CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - CBMERJ, conforme Ata de Registro de Preço nº 03/2016, referente ao Pregão Eletrônico nº 131/2015, consolidada pelo CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - CBMERJ, com fundamentação legal art. 15, inciso II, da Lei Federal 8.666/93, e no Decreto Estadual nº 44.857/2014.

Id: 1955393

CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO

ATO DO COMANDANTE-GERAL

PORTARIA CBMERJ Nº 897 DE 09 DE MAIO DE 2016

CONCEDE A MEDALHA "MÉRITO AVANTE BOMBEIRO", DO CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.

O COMANDANTE-GERAL DO CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, no uso de suas atribuições legais, e tendo em vista o que preceitua o art. 3º do Decreto nº 9.632, de 12 de fevereiro de 1987,

RESOLVE:

Art. 1º - Conceder a Medalha "MÉRITO AVANTE BOMBEIRO" à personalidade civil que distinguiu a Corporação com ações que geraram benefícios consideráveis ao seu patrimônio, à sua tropa ou à comunidade, por ato próprio ou no desempenho de suas funções, a saber:

João Eduardo de Salles Nobre "Dudu Nobre".

Art. 2º - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

Rio de Janeiro, 09 de maio de 2016

RONALDO JORGE BRITO DE ALCÂNTARA
Comandante-Geral do CBMERJ

Id: 1955155

Secretaria de Estado de Educação

ATO DO SECRETÁRIO

RESOLUÇÃO SEEDUC Nº 5440 DE 10 DE MAIO DE 2016

DISPÕE SOBRE O ANEXO II DA RESOLUÇÃO SEEDUC Nº 5.330/2015, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, e tendo em vista o que consta no processo nº E-03/001/5888/2015,

RESOLVE:

Art. 1º - A Matriz Curricular prevista no Anexo II da Resolução SEEDUC nº 5.330, de 16 de setembro de 2015, referente ao Ensino Médio - Parcial - Diurno e Noturno, alcançará terminalidade em 31/12/2016.

Art. 2º - Na fixação das diretrizes para implantação da Matriz Curricular referente ao Ensino Médio - Parcial - Diurno e Noturno, a partir do ano letivo de 2017, será observado o disposto no Anexo Único desta Resolução.

Art. 3º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 10 de maio de 2016

ANTONIO JOSÉ VIEIRA DE PAIVA NETO
Secretário de Estado de Educação

ANEXO ÚNICO
MATRIZ CURRICULAR
ENSINO MÉDIO - PARCIAL - DIURNO E NOTURNO

ÁREA DE CONHECIMENTO DISCIPLINAS	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL			CARGA HORÁRIA ANUAL			TOTAL
		SÉRIE			SÉRIE			
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
CIÊNCIAS DA NATUREZA	BIOLOGIA	2	2	2	80	80	80	240
	FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
	QUÍMICA	2	2	2	80	80	80	240
MATEMATICA	MATEMÁTICA	5	5	4	200	200	160	560
CIÊNCIAS HUMANAS	FILOSOFIA	2	2	2	80	80	80	240
	GEOGRAFIA	2	2	2	80	80	80	240
	HISTÓRIA	2	2	2	80	80	80	240
	SOCIOLOGIA	2	2	2	80	80	80	240
LINGUAGENS	ARTE	0	0	2	0	0	80	80
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
	LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA	5	5	4	200	200	160	560
	LÍNGUA ESTRANGEIRA OBRIGATÓRIA	2	2	2	80	80	80	240
	LÍNGUA ESTRANGEIRA OPTATIVA	1	1	1	40	40	40	120
ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO	1	1	1	40	40	40	120
CARGA HORÁRIA TOTAL (em tempos)		30	30	30	1200	1200	1200	3600

Id: 1955442

SUBSECRETARIA DE GESTÃO DE PESSOAS
SUPERINTENDÊNCIA DE ADMINISTRAÇÃO DE PESSOAS
ATOS DO SUPERINTENDENTE
DE 06.05.2016

APOSENTA os servidores, abaixo relacionados, nos termos do § 1º, alínea "b", inciso III do art. 40 da Constituição Federal/88.

TERESA MARIA FERREIRA CARVALHO, mat. nº 928.499-3, Prof. Doc. I, D, ref. 6, ID Funcional nº 35681446/2. Proc. nº E-03/015/435/2016.

ROSA MARIA SANTOS, mat. nº 5.008.249-4, Merendeira I, ID Funcional nº 34071776/1. Proc. nº E-03/005/775/2016.

SÔNIA MARIA ANDRADE TUPINAMBÁ, mat. nº 5.007.093-7, Merendeira I, ID Funcional nº 33080249/1. Proc. nº E-03/010/934/2016.

MARIA ISABEL DA SILVA MOREIRA, mat. nº 276.476-9, Merendeira I, ID Funcional nº 39186652/1. Proc. nº E-03/013/3100/2015.

CENILDA GOMES TRANCOSO, mat. nº 5.006.093-8, Merendeira I, ID Funcional nº 36710563/1. Proc. nº E-03/002/4044/2015.

MARIA DE FÁTIMA DOS REIS GUILHERME, mat. nº 5.008.173-6, Servente I, ID Funcional nº 34118543/1. Proc. nº E-03/005/770/2016.

APOSENTA RITA DE CÁSSIA SAYÃO MAINENTI, mat. nº 914.154-0, Prof. Doc. I, C, ref. 5, ID Funcional nº 42036828/1, nos termos da alínea "a", inciso III, § 1º, combinado com o § 5º, do art. 40 da Constituição Federal. Proc. nº E-03/015/3477/2015.

DE 06.05.2016

APOSENTA os servidores, abaixo relacionados, no Quadro Permanente, nos termos do art. 3º da Emenda Constitucional nº 47/2005.

HAMILTON DA SILVA TORRES, mat. nº 235.790-3, Prof. Doc. I, C, ref. 8, ID Funcional nº 40637948/1. Proc. nº E-03/007/1046/2016.

ALMIRA MARQUES DOS SANTOS SOARES, mat. nº 1.205.500-0, Servente I, ID Funcional nº 35152664/1. Proc. nº E-03/010/3423/2015.

Imprensa Oficial · Governo do Rio de Janeiro · documento assinado digitalmente
A assinatura não possui validade quando impresso.
A IMPRENSA OFICIAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO garante a autenticidade deste documento, quando visualizado diretamente no portal www.io.rj.gov.br.
Assinado digitalmente em Quarta-feira, 11 de Maio de 2016 as 04:01:50 -0300.

Anexo D - Relatório de Avaliação de Material didático

Oficina de introdução à filosofia

Sequência didática: Culpado ou inocente

1. O objetivo do material apresentado à turma 1002 NG é incentivar os estudantes a questionar suas escolhas. O que é mais importante investir na vida pessoal ou sua participação nas questões coletivas? É possível conciliar as duas posições?

   Partindo desse princípio aponte:

a) O que conseguiu acompanhar?

b) Sua reação ao material em uma palavra.

c) O que você modificaria?

d) Acrescentaria alguma coisa?

2. Sobre a sua relação com a escola e o ensino de filosofia:
   a) O que a escola significa na sua vida?

   b) Você acredita que o conhecimento é um instrumento de poder? Por que?

   c) O que a filosofia pode influenciar:

      Na escola?

      Na sua vida?