

SISTEMA DE ENSINO: A NECESSIDADE DA ORDEM EXPLICADORA

[TEACHING SYSTEM: THE NEED FOR THE EXPLAINING ORDER]

José Marcus Guedes de AraújoE-mail: josemarcusguedes@gmail.comORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5625-8711>

Graduação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Bolsista do Programa Institucional de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq, intitulado: “Exercícios emancipatórios: para uma aprendizagem de Filosofia a partir do Mestre Ignorante de Jacques Rancière”. Membro do Grupo de Pesquisa “Ensinar e aprender na educação básica” (GP-EAEB/UERN).

Karla Janayna Mendes CruzE-mail: karlaletras2014@gmail.comORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4153-2639>

Graduação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Membro do Grupo de Pesquisa “Ensinar e aprender na educação básica” (GP-EAEB/UERN) e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq.

Maria Reilta Dantas CirinoE-mail: mariareilta@hotmail.comORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2362-7271>

Professora Adjunta IV, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Curso de Licenciatura em Filosofia e do Mestrado Profissional em Filosofia – PROF- FILO (Núcleo Caicó-UERN). Doutora em Educação (PROPED/UERJ). Líder do Grupo de Pesquisa Ensinar e Aprender na Educação Básica – GP-EAEB/UERN.

José Francisco das Chagas SouzaE-mail: dedasouza1@gmail.comORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5257-0393>

Doutor em Educação/UERN. Professor Adjunto IV, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Curso de Licenciatura em Filosofia e do Mestrado Profissional em Filosofia – PROF- FILO (Núcleo Caicó-UERN). Coordenador do PIBID/Filosofia Caicó.

DOI: [10.25244/uf.v13i2.4057](https://doi.org/10.25244/uf.v13i2.4057)

Recebido em: 02 de março de 2020. Aprovado em: 01/04/2020

Caicó, ano 13, n. 2, 2020, p. 191-209

ISSN 1984-5561 - DOI: [10.25244/uf.v13i2.4057](https://doi.org/10.25244/uf.v13i2.4057)

Dossiê Afroperspectivismo e o Ensino de Filosofia



Sistema de ensino: a necessidade da ordem explicadora

ARAÚJO, José Marcos G. de; CRUZ, Karla J. M.; CIRINO, M. Reilta D.; SOUZA, José Francisco das C.

Resumo: Esse artigo objetiva realizar discussão sobre Ensino de Filosofia a partir de fragmentos dos relatos de experiências vivenciadas e registradas durante a atuação em forma de aulas, realizadas por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, Subprojeto PIBID, do Curso de Filosofia, Campus Caicó/UERN. Tais experiências ocorreram em aulas da disciplina de Filosofia, em uma turma do 1º ano do Ensino Médio, numa instituição pública, da cidade de Caicó/RN. Buscaremos perceber a partir das interfaces entre a formação proporcionada pelo referido Subprojeto e os estudos teóricos em *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*, de Jacques Rancière (2002), o qual apresenta a compreensão da lógica explicadora como sustentação do Sistema Educacional, as perspectivas de explicação, *embrutecimento* e emancipação. Tais conceitos nos motivam a pôr em questão o modo e o sentido com que ensinamos, em especial, as energias que nos movem a fazê-lo.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Explicação. Mestre Explicador. Experiência. Ordem explicadora.

Abstract: This article aims to discuss Philosophy Teaching from fragments of reports of experiences recorded during the performance in the form of classes, carried out by scholarship holders from the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID), Subproject PIBID, from the Philosophy Course, Campus Caicó/UERN. Such experiences took place in Philosophy classes, in a class of the 1st year of High School, in a public institution, in the city of Caicó/RN. We will seek to understand from the interfaces between the training provided by the aforementioned Subproject and the theoretical studies in *The ignorant schoolmaster: five lessons in intellectual emancipation*, by Jacques Rancière (2002), which presents the understanding of the explanatory logic as support of the Educational System, the perspectives of explanation, *stultification* and emancipation. Such concepts motivate us to question the way and the sense with which we teach, in particular, the energies that move us to do so.

Keywords: Philosophy Teaching; Explanation; Master Explainer; Experience; Explanatory order.

INTRODUÇÃO

Este texto tem em seu cerne os relatos de experiências vivenciadas durante os processos de elaboração e atuação como professores/as no ensino de filosofia sob a tutela dos professores/as supervisores/as do PIBID¹. Ao todo foram sete aulas ministradas em uma instituição pública de ensino médio da cidade de Caicó, Rio Grande do Norte – RN, no período de 20 de maio a 08 de julho de 2019, sendo que ocorriam uma vez por semana, no primeiro horário do turno vespertino, com duração de 50 minutos. Após cada aula ministrada aos/às estudantes de 1º “E” ano do Ensino Médio, produzíamos um relato das aulas dadas, a fim de termos um registro pessoal de nossas percepções e dos/as estudantes sobre o andamento das aulas.

Analisaremos, a partir do contexto vivenciado no ensino de filosofia, desde o planejamento das aulas até seu desenvolvimento, à luz do pensamento filosófico de Jacques Rancière², em seu livro *O mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual* (2002), para percebermos com Rancière (2002), como nossas práticas de atuação docente aproximaram-se ou distanciaram-se das discussões proposta pelo autor, especialmente no aspecto da lógica explicadora e dos conceitos de *emancipação intelectual* e *embrutecimento*.

Tal discussão incita nossa reflexividade e nos motiva a pôr em questão o modo e o sentido com que ensinamos, em especial, as energias que nos movem a fazê-lo, as escolhas político-pedagógicas, as decisões que foram tomadas na construção dos planos de ensino, as escolhas metodológicas, enfim, tudo o que constitui o ser/fazer do/a professor/a.

No âmbito da metodologia, trata-se de uma pesquisa bibliográfica que dialoga com elementos de uma auto-observação prática da realidade analisada, na qual, adotamos procedimentos de observação *in loco*, diário de campo, análise documental (planejamentos, avaliações e metodologias de aulas) em que realizamos uma espécie de diagnose das aulas ministradas e relatamos nossas experiências cotidianas, de desafios, problemas e satisfações no processo do ensino e da aprendizagem no âmbito do Ensino de Filosofia.

Nesse sentido, os diálogos estabelecidos com a referida Obra visam perceber em nossas atuações como pibidianos/as³, bem como na nossa visão sobre a supervisão acadêmica e de campo do PIBID/UERN/Subprojeto de Filosofia/Campus Caicó, através de suas orientações e direcionamentos, a lógica da explicação que, segundo Rancière (2002), dá sustentação ao Sistema Educacional. Buscamos perceber as concepções acerca da filosofia, numa perspectiva emancipatória, as influências que estas exercem sobre seus/uas alunos/as, e, principalmente, pretendemos analisar as nossas memórias, as quais têm o potencial de revelarem quais concepções

¹ Para mais informações sobre o Subprojeto PIBID, do Curso de Filosofia, Campus Caicó/UERN, acesse o endereço: <<http://fafic.uern.br/dfi/default.asp?item=depto-filosofia-programas-formativos>>. Para informações mais específicas, conferir a página do PIBID de Filosofia de Caicó: <<http://www.pibidfilosofiaico.com/>>. Acesso em: 12 mai. 2020.

² Jacques Rancière é nascido em 1940, é professor emérito do Departamento de Filosofia da Universidade de Paris VIII. Sua produção escrita volta-se sobretudo para as áreas da História, da Filosofia, da Estética e da Política. Rancière é amplamente considerado como um dos maiores intelectuais franceses da atualidade. Entre seus livros destacam-se “A lição de Althusser” (1975), “A noite dos proletários” (1981), “O mestre ignorante” (1987), “Os nomes da história” (1992), “O desentendimento” (1995), “A partilha do sensível” (2000), “O inconsciente estético” (2001) e “Aisthesis: cenas do regime estético da arte” (2011). Disponível em: <<https://www.wook.pt/autor/jacques-ranciere/40742>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

³ Termo que passou a ser utilizado dentro da universidade para nomear os/as estudantes que fazem parte do PIBID.

Sistema de ensino: a necessidade da ordem explicadora

ARAÚJO, José Marcos G. de; CRUZ, Karla J. M.; CIRINO, M. Reilta D.; SOUZA, José Francisco das C.

filosóficas possuíamos enquanto estudantes do Curso de Filosofia Licenciatura/UERN, Campus Caicó/RN.

A escola na qual realizamos nossa experiência de iniciação à docência, enquanto pibidianos/as, pertence à rede pública estadual e está situada em um bairro periférico na Cidade de Caicó/RN, no entorno da escola observa-se o funcionamento de estabelecimentos comerciais tais como: lanchonetes, bares, postos de gasolina, lojas de roupa, borracharia, entre outros. Atendendo em torno de 1.131 (um mil, cento e trinta e um) alunos/as, em 30 (trinta) turmas de variadas faixas etárias, provenientes, principalmente, pela população de seu entorno e de cidades circunvizinhas.

A turma na qual ministramos nossas aulas era composta por 34 (trinta e quatro) estudantes, divididos/as entre adolescentes do sexo masculino e feminino, com idades de 15 (quinze) a 18 (dezoito anos), das mais diversas condições socioeconômicas, predominando a classe média baixa, dos quais aproximadamente 15 (quinze) alunos/as frequentavam as aulas regularmente.

Ao longo do desenvolvimento do texto, dialogaremos com os seguintes conceitos: *lógica da explicação, emancipação e embrutecimento* (RANCIÈRE (2002)), e alguns de seus comentadores, tais como: Kohan (2003), Skiliar (2003), entrelaçando-os aos contextos vivenciados na experiência de iniciação à docência, envolvendo nossa atuação e orientação dos/as professores/as supervisores/as do PIBID/Subprojeto de Filosofia/UERN, Campus Caicó/RN.

Ao final de nossa reavaliação das experiências vivenciadas, com base nos autores mencionados, sobretudo a partir da interlocução filosófica com Rancière (2002), tornou-se possível perceber que nossa atuação se deu sobretudo como mestres/as explicadores/as, a serviço de uma “ordem explicadora” (RANCIÈRE, 2002, p. 17). Nesse sentido, nossas forças e energias enquanto professores/as sob supervisão direcionaram-se mais para o que Rancière (2002) nomeia como *embrutecimento*, ou seja, a sujeição de uma inteligência à outra do que a emancipação intelectual, noutros termos, a consciência da igualdade entre as inteligências, dessa reciprocidade, tal como discute o filósofo francês.

CONTRAPONTO DE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE FILOSOFIA ANALISADA A PARTIR DE JACQUES RANCIÈRE: DENÚNCIA DA ORDEM EXPLICADORA

Rancière (2002), inicia sua produção, do *Mestre Ignorante*, a partir da descrição e análise do relato de experiência vivenciado por Joseph Jacotot (1770 – 1840)⁴ nos Países Baixos, em pleno Século das Luzes, no ano de 1818, quando Jacotot tornou-se professor de estudantes holandeses,

⁴ Joseph Jacotot foi um professor e pedagogo. Jacotot foi exilado para os Países Baixos, em que aprendeu a lidar com o acaso e a desenvolver variadas habilidades. Tal como descreve Rancière, os cargos de Jacotot foram diversos: “Ele, então, ensinava Retórica em Dijon e se preparava para o ofício de advogado. Em 1792, havia servido como artilheiro nas tropas da República. Em seguida, a Convenção o teve, sucessivamente, como instrutor na Seção das Pólvoras, Secretário do Ministro da Guerra e substituto do Diretor da Escola Politécnica. De retorno a Dijon, ele havia ensinado Análise, Ideologia e Línguas Antigas, Matemáticas Puras e Transcendentes e Direito. Em março de 1815, a estima de seus compatriotas o havia tornado, à sua revelia, deputado. A volta dos Bourbons o conduziu ao exílio, onde obtivera da liberalidade do rei dos Países-Baixos o posto de professor em meio período”. (RANCIÈRE, 2002, p.15). Tais ocupações de Jacotot revelam parte de seu processo de auto emancipação, uma vez que um sujeito emancipado pode tudo, pode ocupar e realizar os cargos que quiser e empenhar vontade para tais feitos, considerando o princípio defendido por Rancière de que as inteligências são iguais.

Sistema de ensino: a necessidade da ordem explicadora

ARAÚJO, José Marcos G. de; CRUZ, Karla J. M.; CIRINO, M. Reilta D.; SOUZA, José Francisco das C.

e teve, por acaso, que lidar com uma situação inesperada, com aprendizes que não falavam seu idioma, o francês, e ele, Jacotot, tampouco sabia falar o holandês. Essa “aventura intelectual”, como nomeia Rancière (2002), revelou para Jacotot, e, posteriormente, para o filósofo francês a necessidade essencial de sustentação de todo sistema de ensino - as explicações. (RANCIÈRE, 2002). Ao longo de sua carreira enquanto professor, Jacotot acreditava que a função dos/as docentes era a de transmitir conhecimentos, formar os espíritos mais jovens segundo uma progressão ordenada, partindo do mais simples para o mais complexo – explicando cada etapa: “O explicador é aquele que impõe e abole a distância, que a desdobra e que a reabsorve no seio de sua palavra.” (RANCIÈRE, 2002, 18), entretanto, essa experiência com seus/uas alunos/as holandeses/as vêm provocar, em Jacotot, a transformação dessa certeza.

Iniciamos essa discussão tratando da postura de Jacotot, personagem central na obra de Rancière (2002), a partir de suas experiências vivenciadas e lembradas filosoficamente, sendo por meio das reflexões dessas vivências que sua obra é construída numa tessitura filosófica. Nesse sentido, almejamos apresentar a transformação que sofreu Jacotot, transitando de um mestre explicador, que tem em seu modo de ensino a explicação como centro da transmissão de saber, para um educador que ensina o que se ignora, de um pedagogo que não parte de uma desigualdade a ser reduzida. Mas, em contrapartida, parte da igualdade das inteligências, de uma igualdade a ser verificada, do princípio axiomático de que todos/as são capazes de aprender por conta própria, sem a necessidade de serem socorridos pela explicação de um/a terceiro/a. Nesse sentido, a partir do pensamento de Rancière (2002), temos que o papel do/a professor/a, do mestre ignorante, figurado nesta produção como Jacotot, deve emancipar seus/uas aprendizes, deve verificar a igualdade de inteligências, deve, portanto, toma-la (a igualdade) como princípio de suas ações, como se pode conferir no trecho a seguir:

Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar. Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as conseqüências (*sic*) desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação. No alvorecer da marcha triunfal do progresso para a instrução do povo, Jacotot fez ouvir esta declaração estupefacente: esse progresso e essa instrução são a eternização da desigualdade. **Os amigos da igualdade não têm que instruir o povo, para aproximá-lo da igualdade, eles têm que emancipar as inteligências, têm que obrigar a quem quer que seja a verificar a igualdade de inteligências.** (RANCIÈRE, 2002, p. 11. Grifos nossos).

A explicação como parte do fazer educacional encontra-se intimamente ligada ao processo do ensino e da aprendizagem, naturalizada como parte essencial da ação educativa. No tempo de Jacotot não era diferente, a experiência vivenciada pelo professor e pedagogo francês com estudantes holandeses desmistificou suas certezas vivenciadas durante toda sua carreira de docente: de que a aprendizagem dos/as estudantes somente era possível através da explicação do mestre. Em sua introdução ao primeiro capítulo da obra analisada, Rancière (2002), nos esclarece a organização da experiência praticada por Jacotot, em que é marcada a primeira aparição do conceito

Sistema de ensino: a necessidade da ordem explicadora

ARAÚJO, José Marcos G. de; CRUZ, Karla J. M.; CIRINO, M. Reilta D.; SOUZA, José Francisco das C.

de explicação como uma necessidade do mestre que se funda na ideia de que o/a aprendiz é incapaz: “A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa incapacidade, a ficção estruturante da concepção explicadora do mundo.”. (RANCIÈRE, 2002, p. 19 - 20).

É o que podemos observar na escrita de Rancière (2002), quando este apresenta as expectativas baixas de Jacotot sob o sucesso de seus/uas estudantes em superar as dificuldades de cumprir a tarefa solicitada pelo mestre em um idioma desconhecido, neste caso o francês. O trecho seguinte também explicita a função e a importância das explicações, marcando de modo inegável a posição de Jacotot como um pedagogo ligado à explicação, ao menos até o momento desta experiência por acaso.

Ele estava esperando por terríveis barbarismos ou, mesmo, por uma impotência absoluta. **Como, de fato, poderiam todos esses jovens, privados de explicações, compreender e resolver dificuldades de uma língua nova para eles?** De toda forma, era preciso verificar até onde esse novo caminho, aberto por acaso, os havia conduzido e quais os resultados desse empirismo desesperado (RANCIÈRE, 2002, p.16. Grifos nossos).

É notório que o próprio Jacotot ainda estava ligado a tal lógica da explicação, uma vez que suas expectativas eram baixas, este não esperava muito de seus/uas estudantes, tendo em vista que estes/as estavam sozinhos/as, largados/as a si mesmos/as. A ordem explicadora revela a influência dessa lógica, da explicação como necessidade, sendo capaz de influenciar as expectativas do próprio Jacotot. Não é de se estranhar que este poder que exerce influência no modo de compreender a educação ressoe até os dias atuais, por isto é chamado por Rancière de “ordem explicadora” referindo-se à organização do Sistema Educacional de sua época. (RANCIÈRE, 2002, p. 17).

Jacotot também acreditou que a função do/a professor/a era a de transmitir conhecimentos para seus/uas alunos/as através da explicação, igualando-os/as a sua ciência, por meio de uma progressão ordenada. O que podemos perceber é que ensinar, era, portanto, nessa lógica da explicação, um movimento de igualar os espíritos dos/as jovens estudantes com base e na medida do mestre explicador, este era assim o ponto a ser atingido: “Ensinar era, em um mesmo movimento, transmitir conhecimentos e formar os espíritos, levando-os, segundo uma progressão ordenada, do simples ao complexo”. (RANCIÈRE, 2002, p. 17).

Esse poder se materializa na função do/a professor/a, é este o/a profissional responsável por dar uso e utilidade à explicação, esta, por sua vez, se faz presente em toda sua experiência de ensino e conseqüentemente de aprendizagem, como um fator decisivo do sucesso das ações de ensino planejadas pelos/as mestres/as. “Em suma, o ato essencial do mestre era *explicar*, destacar os elementos simples dos conhecimentos e harmonizar sua simplicidade de princípio com a simplicidade de fato, que caracteriza os espíritos jovens e ignorantes”. (RANCIÈRE, 2002, p.16. Grifo do autor). Assim, Rancière (2002), relaciona a explicação ao ato de ensinar, ao ofício do/a professor/a.

Sistema de ensino: a necessidade da ordem explicadora

ARAÚJO, José Marcos G. de; CRUZ, Karla J. M.; CIRINO, M. Reilta D.; SOUZA, José Francisco das C.

Esta discussão também é realizada por Walter Omar Kohan⁵, em seu texto: *Três lições de Filosofia da Educação* (2003), em que o filósofo latino-americano apresenta a dificuldade dos/as educadores/as de saírem dos círculos da explicação, nos quais são formados e formam outros/as professores/as. Alerta-nos para que fiquemos atentos/as a nossa própria formação, para que a tornemos, também, como objeto de nossas reflexões, que estas não se limitem a analisar o/a outro/a, mas, que, sejamos também, o foco de nossos próprios pensamentos. De tal modo, Kohan (2003, p. 224. Grifos nossos), aprofunda suas elucubrações a respeito do ciclo do *embrutecimento*, que, segundo Rancière (2002), é criado e se sustenta através da explicação. Vejamos:

Pois – admitamos de uma vez por todas – todos, em educação, alguns um pouco mais, outros um pouco menos, afirmamos o que Jacotot nega e desconsideramos o que mais valoriza. **Partimos da desigualdade. Somos formados para explicar o que aprendemos (a desigualdade). Fomos explicados e, assim, explicamos.** Acentuamos a desigualdade. Voltamos a explicar. Tudo, então, continua como dantes: não podemos, claro, sair do círculo do embrutecimento. Seguimos explicando. Pela vida. Embrutecemos. Nos embrutecemos.

Diante dessa discussão desenvolvida por Kohan (2003), de que temos que colocar em questão nossas próprias formações enquanto agentes imersos/as nos processos formativos, mediados pela explicação, de que devemos problematizar nossos próprios processos de instrução, realizaremos uma autorreflexão sobre nossa atuação sob supervisão, enquanto pibidianos/as, futuros/as docentes em formação para atuar no ensino de Filosofia no nível médio. Desse modo, teremos que fazer uma separação entre nossas intencionalidades e a efetivação de nossas atividades enquanto pibidianos/as. Temos a responsabilidade de dissociar pensamentos de prática, planejamento e realidade, a vontade e o acaso.

De tal modo, nossas intencionalidades iniciais eram as de que os/as estudantes desenvolvessem em nossas aulas um espírito de autonomia e participação. Pretendíamos que nossas aulas fossem como diálogos com os/as estudantes e não um show de explicações infinitas. Almejávamos proporcionar experiências de pensamento⁶ e no desenvolvimento das aulas provocar

⁵ Walter Omar Kohan possui pós-doutorado em Filosofia pela Universidade de Paris VIII. Atualmente é professor titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), assumindo também a função de pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) do Brasil e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). No ano de 2008 recebeu o prêmio “Cientista de nosso Estado” na área Educação. Entre suas publicações, constam mais de cinquenta artigos em periódicos especializados, sendo também autor e/ou organizador de trinta livros, no Brasil e no exterior. Foi também, Presidente do Conselho Internacional para a Investigação Filosófica com crianças (ICPIC), vice coordenador do GT de Filosofia da Educação de ANPED e Coordenador do GT "Filosofar e ensinar a filosofar" da ANPOF. Disponível em: <<https://grupoautentica.com.br/autentica/autor/walter-kohan/566>>. Acesso em: 16 mar. 2020.

⁶ Tal conceito é entendido como uma composição na qual forma e conteúdo se confundem (KOHAN, 2012), entre o conceito de experiência desenvolvido por Larrosa (2002) e ampliado em Cirino (2016). Também com as discussões desenvolvidas por Masschelein e Simons (2014). Desse modo, tal como defende Cirino (2016), a experiência vivenciada não pode ser facilmente descrita, o exercício de escrita é um movimento de tentativa, é uma tessitura, é um momento de provação filosófica. Aproximando-se das discussões realizadas por Larrosa (2002), quando este estabelece que a experiência não é a informação, sendo está quase que a antiexperiência, para o autor a experiência é o que passa, o que nos toca, o que nos acontece. Consideramos que o conceito de pensamento é muito bem descrito por Masschelein e Simons (2014, p. 14): “Assim, pensar significa: não se esquecer de si mesmo. Não se esquecer de si mesmo como sujeito da ação, como sendo inserção no tempo, um início através do qual as forças (históricas, psicológica, social.)

Sistema de ensino: a necessidade da ordem explicadora

ARAÚJO, José Marcos G. de; CRUZ, Karla J. M.; CIRINO, M. Reilta D.; SOUZA, José Francisco das C.

o pensamento dos/as estudantes com base nas discussões realizadas em sala, para que fazer surgir a formulação de pensamentos, articulando, de modo livre, questões relacionadas ao conteúdo didático/filosófico.

Nesse sentido, foi orientado pelo supervisor de campo, para que cada pibidiano/a ficasse responsável por trabalhar um conteúdo presente no livro didático, *Fundamentos de Filosofia*, de Cotrim; Fernandes (2016), adotado pela instituição de ensino de nossa atuação. A cada bolsista, ou dupla, foi solicitado elaborar um planejamento bimestral, com base em um modelo fornecido pela supervisora de campo do PIBID e aprovado pelo coordenador do Subprojeto de Caicó/RN. Nosso planejamento foi elaborado com base na parte do conteúdo de “Natureza ou cultura humana? – Um ser entre dois mundos”, presente como subseção do capítulo 7, “O ser humano”, do referido livro didático.

A orientação nos direcionava para um caminho praticamente inevitável: atuarmos como agentes explicadores/as, como se os/as estudantes tivessem que ser socorridos por nossa compreensão acerca do conteúdo trabalhado, ao nosso modo, por meio de nossa visão a respeito. Compreendíamos, a partir de Rancière (2002, p. 20), que: “Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia [...]”. Nos era solicitado, pelos encaminhamentos proporcionados pela supervisão do PIBID/Subprojeto Filosofia/UERN, Campus Caicó, que o importante era explicar aos/às estudantes, tornar o livro e seus raciocínios mais claros. Seria isso possível? Sobrepor as palavras do livro pelas nossas, como se nossas falas fossem mais esclarecedoras do que as do material utilizado. Na visão de Rancière (2002, p. 20), essa solicitação implícita pela explicação define o perfil do/a mestre explicador/a, pois:

O procedimento do explicador consiste nesse duplo gesto inaugural: por um lado, ele decreta o começo absoluto – somente agora tem início o ato de aprender; [...] por outro lado, ele cobre todas as coisas a serem aprendidas desse véu de ignorância que ele próprio se encarrega de retirar.

Percebemos, como pibidianos/Subprojeto Filosofia/UERN, Campus Caicó/RN, que o caminho traçado ao longo de nossas atuações fora bastante regulado e controlado; nossos planos foram rigorosamente ajustados ao desejo de nossos/as coordenadores, o que por si só não representa nenhum problema, esta é a função de nossos/as orientadores/as - traçar orientações. Mas, baseando-nos no pensamento de Rancière (2002), percebemos que estávamos, no entanto, partindo de um princípio da desigualdade, tal como havia sinalizado Kohan (2003), a respeito dos ciclos de *embrutecimento*, do princípio de que os/as estudantes não sabiam e, portanto, deveriam saber, a partir de nossos ensinamentos, estávamos, sem darmos conta, sujeitando as inteligências dos/as estudantes às nossas próprias inteligências através das explicações.

Mediante esse entendimento, à luz de nossas mais recentes leituras e experiências filosóficas de pensamento no ensino médio como pibidianos, consideramos que com tal postura – a da

atuam.”. Desse modo consideramos que experiências de pensamento são acontecimentos, que tocam particularmente cada estudante de um modo próprio, dessa forma, enquanto experiência de pensamento os experienciados estão em contato consigo mesmos, através de seus próprios pensamentos, entendendo-se enquanto sujeitos carregados de uma historicidade.

Sistema de ensino: a necessidade da ordem explicadora

ARAÚJO, José Marcos G. de; CRUZ, Karla J. M.; CIRINO, M. Reilta D.; SOUZA, José Francisco das C.

explicação - proporciona mais *embrutecimento*, ou seja, a sujeição de uma inteligência a outra do que a *emancipação*, noutros termos: “Chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade”. (RANCIÈRE, 2002, p. 26).

Atuando como agentes explicações endossamos a função da explicação como mecanismo proporcionador do *embrutecimento*, mais do que esta designação, a explicação é, segundo Kohan (2003), doutrinária. Apresentando efeitos dos mais diversos na aprendizagem dos/as estudantes, dado que alguns/as serão mais afortunados/as do que outros/as, apresentando desde uma influência na aquisição de um novo saber à doutrinação educativa, influenciando brutalmente nas crenças, nos ideais e no pensamento que os/as estudantes carregaram ao longo de suas trajetórias de vida. Tais ilações podem ser retiradas da escrita do filósofo latino-americano, quando este escreve:

Dessa forma, o aluno mais afortunado poderá compreender, com a ajuda de um mestre *explicador*, um saber filosófico, histórico ou sistemático, sobre a educação. Aprenderá a distinguir, com as explicações que recebeu, escolas e orientações pedagógicas, períodos, conceitos e categorias, que habilmente relacionará às correntes de pensamento já instituídas. Para os menos afortunados, essas mesmas explicações funcionarão, muito mais simplesmente, como uma espécie de doutrinação educativa, que os infundirá, brutal ou delicadamente, da firme crença nos fins, nos valores e nos ideais que deverão passar a perseguir. (KOHAN, 2003, p. 222. Grifo do autor).

Com esta passagem e com tal discussão não estamos assumindo a posição e as vestes de mestres/as doutrinadores/as, distante disso, estamos na verdade apontando para a possibilidade de que as explicações soem como doutrinárias para alguns/as estudantes, considerando vários fatores desde os psicológicos, os históricos e os socioculturais de cada indivíduo envolvido/a nos processos do ensino e da aprendizagem onde a explicação é a força motriz dos mecanismos de transmissão do saber.

Na continuidade dessa discussão, sobre *embrutecimento*, tomamos conhecimento a partir de Rancière (2002), de que o *embrutecimento* se dá não pela aplicação do método, ou pelo emprego de técnicas, e sim pelo princípio, por partir-se de um ponto em que a desigualdade é o centro, é o ponto inicial das tomadas de decisões, dos pensamentos, dos planejamentos, das ações. Aprofundando esses aspectos, Rancière (2002, p. 39. Grifos nossos) assim discorre:

O Velho não embrutece seus alunos ao fazê-los soletrar, mas ao dizer-lhes que não podem soletrar sozinhos; portanto, ele não os emanciparia, ao fazê-los ler palavras inteiras, por que teria todo o cuidado em dizer-lhes que sua jovem inteligência não pode dispensar as explicações que ele retira de seu velho cérebro. **Não é, pois, o procedimento, a marcha, a maneira que emancipa ou embrutece, é o princípio. O princípio da desigualdade, o velho princípio, embrutece não importa o que se faça;** o princípio da igualdade, o princípio Jacotot, emancipa qualquer que seja o procedimento, o livro, o fato ao qual se aplique.

Sistema de ensino: a necessidade da ordem explicadora

ARAÚJO, José Marcos G. de; CRUZ, Karla J. M.; CIRINO, M. Reilta D.; SOUZA, José Francisco das C.

Essa questão de método e princípio é muito importante, considerando sobretudo que nossas formações acadêmicas e escolares foram todas elas baseadas no princípio da desigualdade, tal como alertou-nos Kohan (2003), a respeito dos ciclos do *embrutecimento*. Desse modo, foi especialmente difícil para nós pibidianos/as fugirmos, driblarmos o princípio da desigualdade, parte estruturante de nossas bases educacionais. Nesse sentido, a leitura do *Mestre Ignorante* (RANCIÈRE, 2002), proporcionou essa nova visão sobre nossa abordagem, atuação sob supervisão.

Trabalhando com os contrastes, com as diferenças, percebemos que entre o mestre ignorante/emancipador e o mestre explicador/embrutecedor, há diferenças sobretudo em princípios, partindo sempre da igualdade de inteligências, o/a mestre/a emancipador/a não visa ligar a inteligência do/a aluno/a a sua, no entanto, busca dobrar a vontade do/a estudante, liga-la à sua vontade, quando assim for necessário, quando o/a estudante não tiver condições de por si só de ter a vontade necessária para resolver as questões que lhes são postas, pelo acaso da vida. Desse modo, o/a mestre/a emancipador/a proporciona a emancipação intelectual por meio do princípio, da opinião axiomática da igualdade de inteligências, o que se torna evidente quando Rancière (2002) escreve:

Disso advinha uma conseqüência (*sic*) capital, não mais para os alunos, mas para o Mestre. **Eles haviam aprendido sem mestre explicador, mas não sem mestre.** Antes, não sabiam e, agora, sim. Logo, Jacotot havia lhes ensinado algo. **No entanto, ele nada lhes havia comunicado de sua ciência.** Não era, portanto, a ciência do Mestre que os alunos aprendiam. Ele havia sido mestre por força da ordem que mergulhara os alunos no círculo de onde eles podiam sair sozinhos, quando retirava sua inteligência para deixar as deles entregues àquela do livro. **Assim se haviam dissociado as duas funções que a prática do mestre explicador vai religar, a do sábio e a do mestre. Assim se haviam igualmente separado, liberadas uma da outra, as duas faculdades que estão em jogo no ato de aprender: a inteligência e a vontade. Entre o mestre e o aluno se estabelecera uma relação de vontade a vontade:** relação de dominação do mestre, que tivera por conseqüência (*sic*) uma relação inteiramente livre da inteligência do aluno com aquela do livro — inteligência do livro que era, também, a coisa comum, **o laço intelectual igualitário entre o mestre e o aluno.** (RANCIÈRE, 2002, p. 25. Grifos nossos).

Assumindo como ponto de partida para novas reflexões, a escrita de Rancière (2002), nos põe a pensar que a questão central não é a crítica da figura do/a professor/a, do/a mestre/a, entretanto, em nossos exercícios de pensamento nos propomos refletir e a denunciar o princípio da desigualdade, adotado como ponto de partida das ações educacionais, como fundamento das relações entre discentes e docentes, em conexões hierárquicas e, portanto, desiguais. Desse modo, qualquer modelo, projeto, ou ação educacional que se baseie no princípio da desigualdade *embrutece*, independente das metodologias, das formas, das estratégias e dos planos empregados e traçados para o andamento das atividades educativas. Se o princípio não for a igualdade das inteligências, estar-se *embrutecendo*, é esse o projeto de todos os sistemas escolares, partir de uma desigualdade a ser reduzida, ao invés de uma igualdade a ser verificada (RANCIÈRE, 2002).

Sistema de ensino: a necessidade da ordem explicadora

ARAÚJO, José Marcos G. de; CRUZ, Karla J. M.; CIRINO, M. Reilta D.; SOUZA, José Francisco das C.

Para Jacotot/Rancière, o ato de ensinar deveria está submetido à missão de libertar, de emancipar o outro, qualquer proposta educacional que não focasse nesse objetivo, está *embrutecendo*. Ou seja, se o objetivo do/a professor/a é transmitir conhecimentos, conscientizar uma classe social, formar cidadãos/ãs críticos/as e cultos/as, em todos estes casos, está ocorrendo *embrutecimento*, como afirma Rancière (2002, p. 30. Grifos nossos (negrito) e do autor (itálico)):

Quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez. Ele saberá que pode aprender *porque a* mesma inteligência está *em ação em todas as produções* humanas, **que um homem sempre pode compreender a palavra de um outro homem.**

As relações de superioridade e inferioridade são aspectos marcantes que constituem a caracterização do *embrutecimento*, como ato pedagógico, como ação do processo de ensino e aprendizagem. A consciência enraizada culturalmente em nossa sociedade de que o/a professor/a é superior a seus/uas alunos/as, de que detém o saber a ser ensinado, essa ideia é maturada nos/as estudantes, através das explicações infinitas. Essa é uma virtude dos “[...] explicadores: o ser que inferiorizaram, eles o amarram pelo mais sólido dos laços ao país do embrutecimento: a consciência de sua superioridade”. (RANCIÈRE, 2002, p. 34).

Qualquer proposta e forma de educação que se baseia nesse princípio de superioridade, *embrutece*, Rancière (2002), é claro quando diz que a balança “[...] harmoniosa da instrução e da educação é a de um duplo embrutecimento [...]” (RANCIÈRE, 2002, p. 46). Essa organização opõe-se exatamente à emancipação, compreendida como a tomada de consciência por parte de cada ser humano, de sua natureza intelectual. A escola, como parte do sistema educacional, é o *locus* primordial da explicação, desse modo, tal instituição não propícia a emancipação, na verdade, promove o *embrutecimento* em larga escala, de forma sistematizada. O projeto de diminuição da desigualdade, em que se parte desta, é um grande sistema embrutecedor (GIMBO, 2017).⁷

Para Rancière (2002), o *embrutecimento* dar-se por meio de um processo que parte desde o momento que as instituições de ensino, chefiadas por governos, tomam como ponto de partida a desigualdade, o mundo idealizado pela pedagogia, em que as inteligências são divididas entre superior e inferior. Esse processo é descrito minuciosamente por Gimbo (2017), em seu artigo: *Emancipação intelectual e democracia: para uma Filosofia crítica da educação a partir de Jacques Rancière e Paulo Freire*.

Gimbo (2017), comenta exatamente que ao partir da desigualdade, postergar-se-á ao infinito, essa seria uma regra do sistema processual pedagógico, o autor analisa tal iniciativa como resultado das decisões governamentais, aliadas às exigências mercantis que são próprias dos dispositivos educacionais na contemporaneidade, como se pode observar no trecho seguinte:

⁷ Fernando Sepe Gimbo é atualmente professor assistente na Universidade Federal do Cariri (UFCA), o profissional possuidor de graduação em Comunicação Social pela Fundação Casper Líbero e Graduação em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Mestrado em filosofia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Doutorando pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). As principais áreas de atuação do referido professor são: filosofia contemporânea, teoria das ciências humanas e estética. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/6905120167516416>>. Acesso em: 11 mai. 2020.

Sistema de ensino: a necessidade da ordem explicadora

ARAÚJO, José Marcos G. de; CRUZ, Karla J. M.; CIRINO, M. Reilta D.; SOUZA, José Francisco das C.

Quando partimos do dado da desigualdade acabamos sempre por perpetuá-la fazendo dela a própria regra do processo pedagógico. Tal escolha, como verificamos atualmente, se coaduna bem com as exigências mercantis e governamentais próprios aos dispositivos educacionais contemporâneos: a cada um segundo seu mérito, organização por aquisição de competência, postos de trabalho, salários e inserção no mercado de consumo como recompensa. O progresso pela educação, nesse caso, é indissociável da recolocação eterna da desigualdade, uma vez que esta funda e justifica os programas de educação do povo e, em última análise, a própria dinâmica social. **A esse esquema caro às nossas sociedades Rancière dá o nome de *embrutecimento*.** (GIMBO, 2017, p. 273. Grifos nossos (negrito) e do autor (itálico)).

Essa discussão é relevante de se realizar neste trabalho porque estávamos a serviço de duas instituições de ensino, uma de nível superior e outra de nível médio, ambas chefiadas pelo Secretária de Educação, Cultura e Lazer – SEEC/RN. Dito isto, é primordial que tenhamos noção que em ambos os casos, as instituições partem de uma desigualdade a ser reduzida, e não de uma igualdade a ser verificada, nesse sentido, o *embrutecimento* é de certo modo institucionalizado como parte dos processos educativos nas instituições de ensino. Desse modo, fugir dessas estruturas, desse engessamento da atuação docente tornou-se uma tarefa difícil, ingrata.

É importante que busquemos tracejar neste exercício de escrita alguns sentidos empregados por Rancière (2002), à emancipação intelectual, considerando que esta opõe-se ao *embrutecimento*, não podemos apenas deduzir que esta trata-se de seu oposto, de sua outra face de uma mesma moeda. Emancipação intelectual tem relação direta com autonomia, com liberdade de pensamento, um exemplo de emancipação é a leitura da obra *Mestre Ignorante* (2002), como aponta Kohan (2003, p. 225), quando diz sobre a referida produção: “Esse é seu valor filosófico e pedagógico: mergulhar o leitor em um círculo do qual só pode sair valendo-se de sua própria inteligência”.

Na filosofia desenvolvida por Rancière (2002), um dos sentidos da emancipação intelectual é que esta obedece apenas a ela mesma, ou seja, uma inteligência que não se subordina a outra, mesmo que sua vontade assim o faça, sem que haja *embrutecimento* (RANCIÈRE, 2002). Para o filósofo francês uma questão central da emancipação é que todo homem comum possa conceber sua própria dignidade de homem, sendo capaz de estipular a dimensão de sua capacidade intelectual e decidir quanto a seu uso. (RANCIÈRE, 2002). Sobre a emancipação Rancière (2002, p. 46 – 47) é enfático ao afirmar:

Digamo-lo mais simplesmente: a balança harmoniosa da instrução e da educação é a de um duplo embrutecimento. A isso se opõe, exatamente, a emancipação — tomada de consciência, por parte de cada homem, de sua natureza de sujeito intelectual; fórmula cartesiana da igualdade [...].

Diante desse cenário discursivo, passaremos agora a analisar os registros de nossa atuação como pibidianos/as, à luz da filosofia desenvolvida Rancière (2002), e de alguns de seus

Sistema de ensino: a necessidade da ordem explicadora

ARAÚJO, José Marcos G. de; CRUZ, Karla J. M.; CIRINO, M. Reilta D.; SOUZA, José Francisco das C.

comentadores, nesse sentido, iremos nos debruçar sobre o planejamento bimestral que construímos para basearmos nossa atuação. Vejamos as expectativas de aprendizagem elaboradas inicialmente por nós pibidianos/as:

Refletir sobre a discussão entre a natureza e a cultura humana, pensando o tema na perspectiva dos pensadores Platão, Aristóteles, Claude Lévi-Strauss, Vygotsky-Arnold Gesell, Karl Marx e Gabriel Marcel a partir do texto base de G. Cotrim e M. Fernandes.

Específicos:

- Discutir o que se entende por natureza e cultura;
- Fomentar questionamentos sobre os limites da natureza e cultura humanas;
- Estimular discussões a respeito de nossa liberdade ou predeterminação;
- Realizar um diálogo com aproximações e distanciamentos entre os pensamentos dos estudiosos mencionados acerca do tema em questão. (Diário de campo. Acervo dos/as autores/as).

Nesta seção do planejamento percebemos claramente que nossas intenções iniciais reveladas nas proposições verbais: estimular, fomentar, discutir e refletir apresentam um caráter que requer criar as *condições* para que os/as estudantes desenvolvam autonomia, esse era um caminho que buscávamos seguir em nossas atuações enquanto professores/as em formação. Contudo, a diversidade de autores presentes no planejamento acabou não se concretizando como planejávamos, dado nossa pretensão de promover a participação efetiva, o acaso da realidade fez com que mudássemos nossa abordagem para adaptar à situação em que nos encontrávamos, a qual envolvia, sobretudo, pouco tempo disponível de aula para trabalharmos vários autores. Ocorreu também, que a escola promoveu alguns eventos em que foram contabilizados como aulas letivas reduzindo ainda mais o nosso tempo em sala de aula.

Desse modo, percebemos que nossa intencionalidade se aproxima do conceito de emancipação, a qual é caracterizada por Rancière (2002, p. 50. Grifos nossos (negrito) e do autor (apóstrofe)), em oposição ao *embrutecimento* como:

A emancipação é a consciência dessa igualdade, dessa reciprocidade que, somente ela, permite que a inteligência se atualize pela verificação. **O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade 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.

O resultado prático desse planejamento, foi a explicação. Construímos materiais didáticos, como os slides, por exemplo, que não eram necessariamente autoexplicativos, para que nosso “socorro” se fizesse necessário, para que nossas explicações fossem requeridas, ou seja, orbitamos o tempo inteiro na lógica da explicação. Nosso campo gravitacional foi a explicação, este é o epicentro de nossa atuação, a explicação como necessidade, o princípio básico que nos orientava é que o/a estudante nunca sabia até que confirmássemos seu conhecimento. Isto ficava evidente

Sistema de ensino: a necessidade da ordem explicadora

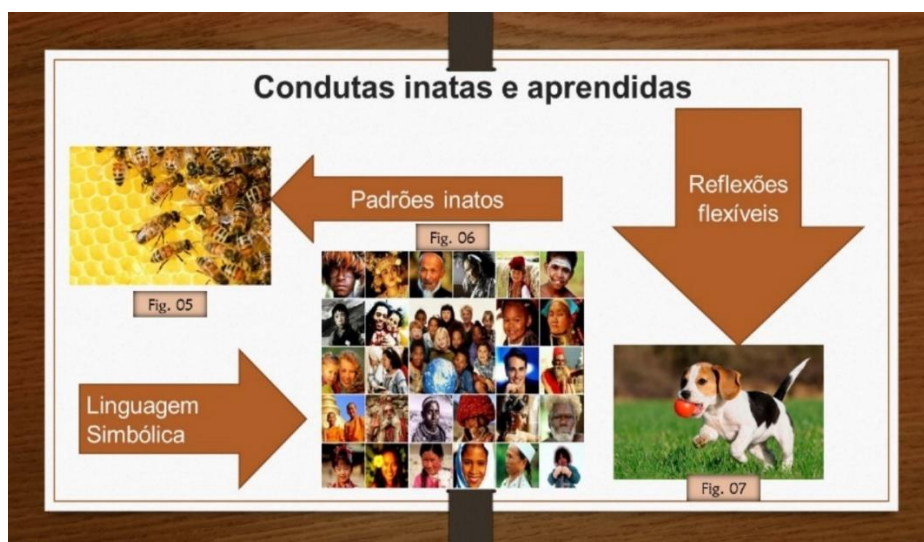
ARAÚJO, José Marcos G. de; CRUZ, Karla J. M.; CIRINO, M. Reilta D.; SOUZA, José Francisco das C.

quando alguns/as estudantes ao final das aulas ou mesmo no curso delas, vinham conversar conosco, para que déssemos o aval para suas ideias. Rancière (2002, p. 17 – 18. Grifo do autor), discute exatamente essa questão quando diz:

No entanto, o que haveria demais seguro do que essa evidência? Ninguém nunca sabe, de fato, o que compreendeu. E, para que compreenda, é preciso que alguém lhe tenha dado uma explicação, que a palavra do mestre tenha rompido o mutismo da *matéria* ensinada.

Nesse sentido, uma amostra de nosso material construído para as aulas pode traduzir melhor nossas ideias. Nota-se que a mesma não é autoexplicativa, apesar de sugestiva, a mesma foi elaborada para que nossa explicação tivesse sentido e necessidade de existir.

Figura 1 – Slide: Condutas inativas aprendidas



Fonte: Diário de campo. Acervo dos/as autores/as.

O exemplo acima é apenas uma amostra do material criado a partir dos textos base adotados para serem trabalhados com os/as estudantes. A partir dessa imagem podemos notar várias das nossas próprias intencionalidades, bem como, resquícios de uma influência indireta, de uma mediação oculta às nossas percepções à época, enquanto estávamos investidos/as na missão de ensinar, em ato. O desvelamento dessas faces ocultas revela-nos o poder da explicação, a extensão de sua influência, agindo diretamente sobre nossos planos, materiais didáticos e sobretudo, sendo o fato decisivo de nossa atuação.

Percebemos que o slide é uma reconstrução, ré-explicação do conteúdo presente no livro didático utilizado, ou seja, uma espécie de “clarificação” do conteúdo presente no livro disponíveis para os/as estudantes. É uma forma de socorrer a inteligência dos/as mesmos/as, de subjuga-las,

Sistema de ensino: a necessidade da ordem explicadora

ARAÚJO, José Marcos G. de; CRUZ, Karla J. M.; CIRINO, M. Reilta D.; SOUZA, José Francisco das C.

mesmo que não intencionalmente, mas como dissemos, o sistema é inteiramente ligado à lógica da explicação, de modo que nosso trabalho era bem visto por parte dos/as supervisores/as, por ser exatamente explicativo. Todo o material para ser trabalhado em sala com os/as estudantes deveria ser encaminhado dias antes para a professora supervisora de campo, para que a mesma revisasse e aprovasse a utilização do referido material. Refletimos que tal postura dos/as supervisores/as, aproxima-se dos princípios do *embrutecimento* identificados por Rancière (2002), ou seja, tem relação direta com a capacidade de inferiorizar e a consciência de que sua inteligência de Mestre Explicador é superior a do/a aprendiz.

Para o autor Skliar (2003)⁸, Rancière (2002), lança uma proposta de reverter a lógica explicadora, uma vez que é através da explicação que se constitui o/a outro/a como dependente nesta lógica, à lógica da explicação. Trata-se de uma visão de Skliar (2003), sobre a questão da “ordem explicadora” em Rancière (2002). O rompimento com a explicação é uma das maiores dissonâncias realizadas pelo filósofo francês, é o que discute o pensador latino-americano, sobretudo quando diz:

Deste modo, a explicação não é outra coisa que a invenção da incapacidade do outro. Explica-se, pois se tem criado com antecedência um incapaz que precisa da explicação. A invenção da incapacidade do outro é o que permite o nascimento da figura do explicador. O mestre é esse explicador que tem inventado ao incapaz para justificar a sua própria explicação. Assim sendo, o explicador e o incapaz constituem o binômio inseparável de todas as pressuposições pedagógicas, atuais e passadas. (SKLIAR, 2003, p. 233).

Sobre a lógica explicadora, Skliar (2003), comenta que esta é uma forma, um caminho em que os/as mestres explicadores/as crescem por meio da explicação em detrimento do empobrecimento do/a aluno/a, do empequenecimento do/a estudante, esse conceito é trabalhado pelo autor é equivalente ao que Rancière (2002) nomeia de *embrutecimento*. Desse modo, Skliar (2003), discute que a explicação, o exercício da explicação, a efetivação desta é o processo de empequenecimento do outro, do/a estudante, que se vê cada vez menor diante do/a professor-explicador, de que tudo explica, detentor/a do saber a ser apreendido.

O caminho traçado neste texto, no entanto, não é uma linha progressiva de transferência de culpa, não se trata de culpar especificamente ninguém, uma vez que todos/as nós estamos imersos/as numa lógica da explicação, e nós mesmos/as, enquanto pibidianos/as nos sentimos

⁸ Carlos Skliar é graduado em Fonoaudiologia, pela instituição Universidad Del Museo Social Argentino (1982), possui também especialização em Licenciatura Em Fonoaudiologia pela Universidad Del Museo Social Argentino (1987), tem doutorado em Ciências da Recuperação Humana pela Universidad Del Museo Social Argentino (1988) e pós-doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1999). Atualmente é pesquisador do Conselho Nacional de Pesquisas Científicas e da Área de Educação da Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Argentina. Seus últimos livros são: *Habitantes de Babel* (2003, com Jorge Larrosa), *Derrida & a Educação* (2005), publicados pela Autêntica; *Entre pedagogia y literatura* (2007, com Jorge Larrosa); *La educación (que es) del otro* (2008); *Conmover la educación* (com Magaldy Tellez, 2009); *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado* (2012); *No tienen prisa las palabras* (2012); *Experiências com a palavra* (2013); *La escritura: de la pronunciación a la travesía* (2013) e *Hablar con desconocidos* (2014). Disponível em: < <https://grupoautentica.com.br/autentica/autor/carlos-skliar/423>>. Acesso em: 12 mai. 2020.

Sistema de ensino: a necessidade da ordem explicadora

ARAÚJO, José Marcos G. de; CRUZ, Karla J. M.; CIRINO, M. Reilta D.; SOUZA, José Francisco das C.

mais confortáveis em atuarmos como agentes explicadores/as do que qualquer outra coisa, é um caminho mais fácil, seguro e convencional, seguir as rédeas do sistema educacional explicativo.

Assim o fizemos, também, mas tentamos em meio a este processo de *embrutecimento* traçar algumas diretrizes que estimulassem à autonomia dos/as estudantes, apesar de tais estratégias terem sido regulamentadas pelos supervisores, bem como adaptadas ao sistema de ensino, estas ecoaram positivamente, tais como a prova final do bimestre, em que pudemos construí-la e criar nas aulas precedentes uma ambientação de discussão para o exercício de pensamento⁹. Acreditamos com Rancière (2002, p. 35), que o Mestre Emancipador deve estar em um processo de conquista e de instigação com seu aprendiz, no sentido de: “O aluno deve ver tudo por ele mesmo, comparar incessantemente e sempre responder à tríplice questão: o que vê? o que pensa disso? o que fazes com isso? E, assim, até o infinito.”

A prova final foi construída com a intencionalidade de que os/as estudantes se familiarizassem com a produção de textos argumentativos, dissertativos, na forma de uma redação, aos moldes das exigências do Exame Nacional de Ensino Médio - ENEM. Nossa pretensão era a de que os/as estudantes pudessem, através dos conhecimentos filosóficos nas aulas de filosofia, exercitar suas habilidades e saberes argumentativos, de modo a possibilitar o desenvolvimento da autonomia e criatividade intelectual. A prova final por nós elaborada tinha o seguinte enunciado:

Desenvolvam uma redação, com **introdução**, **desenvolvimento** e **conclusão** que discuta qualquer questão tratada no capítulo do Livro Didático de Gilberto Cotrim (2016), “O Ser humano”, contendo no mínimo 20 linhas, envolvendo a discussão de Natureza e Cultura Humana, dentro dos limites do que fora explorado em sala de aula pelos professores. (Diário de campo. Acervo dos/as autores/as).

Além do enunciado, que exigia introdução, desenvolvimento e conclusão, etapas as quais explicamos aos/as estudantes do que se tratavam em um trabalho dirigido a ser realizado como tarefa de casa. É certo que para a maioria da turma, esta foi a primeira experiência de dissertação, o primeiro contato com a escrita de modo autoral, baseada em pesquisas e estudos antecedentes. Após o enunciado foram colocados alguns fragmentos do texto do livro didático para que servissem de “auxílios”, com o intuito de inspirar os/as estudantes a pensarem e a escreverem, com base nas ideias indicadas do livro didático.

Apesar de nosso objetivo ser o de proporcionar experiências de pensamento para os/as estudantes, ao mesmo tempo, estávamos condicionando suas escritas às nossas explicações, tal como está presente no anúncio, “[...] dentro dos limites do que fora explorado em sala de aula pelos professores” (Diário de campo. Acervo dos/as autores). É interessante perceber como nossa intencionalidade é burlada pela lógica da explicação, implícita em nosso fazer educacional. Reavaliando nossa proposta de atuação de ensino em aulas de filosofia no nível médio, percebemos o quão condicionamos os/as estudantes a repetirem os pensamentos dos/as autores e nossos

⁹ Dissemos exercício e não trabalho, exame, prova ou teste porque nosso objetivo maior não era exatamente avaliar os/as estudantes, entretanto, era nosso foco maior proporcionar um momento de exercício de pensamento, para que os/as mesmos/as se colocassem em movimento seus pensamentos, suas ideias, na formulação de raciocínios com um carácter lógico e fundamentado em pesquisas e argumentos sólidos, a partir de suas leituras do livro didático e outras fontes de estudo.

Sistema de ensino: a necessidade da ordem explicadora

ARAÚJO, José Marcos G. de; CRUZ, Karla J. M.; CIRINO, M. Reilta D.; SOUZA, José Francisco das C.

próprios, apesar de mirarmos na criatividade e na autoralidade, acertamos na repetição e mecanicismo da memorização. Entretanto, não podemos recair em um fatalismo, como se todos os resultados de nossa experiência fossem apenas falhos, equivocados e *embrutecidos*. Contudo, como é possível conferir no registro da prova abaixo, a qual consideramos ter construído um bom texto. Segue-se:

Um tema bastante complicado, pois não faz parte somente da Ciência. A Filosofia por exemplo, desde muitos séculos atrás tenta entender 'o que seria natural e o que seria obra do homem, ou seja, cultura'. Até hoje não tem nada concreto, apenas teorias.

Todo mundo sabe que é natural do homem pensar, aprender, crescer e etc. Agora o que não é natural? Tudo que está em sua volta agora, nada que está com você ou perto de você é natural, há tanta coisa que nós achamos natural, mas, na verdade, é tudo cultura. Um bom exemplo disso é a maneira que você pensa, pensar é natural, mas o que você pensa não é, para os animais não existe o que é ou não errado, já para nós existe.

Mas, o que seria de nós sem a cultura? A inteligência do homem é natural, então a cultura é natural? Talvez sim, pois foi com a capacidade natural do homem que conseguimos criar a cultura. (Diário de campo. Acervo dos/as autores).

No texto acima é possível verificar várias ligações com o conteúdo trabalhado em sala de aula, porém, o que se destaca, além dessa formalidade institucional, é a capacidade de formulação de ideias do/a estudante, seu poder de argumentação e questionamento. É interessante perceber os traços de autoralidade do/a estudante, sua capacidade criativa de construir seus próprios argumentos e ideias, e não ficar na mera repetição dos textos auxiliares propostos na prova.

Desse modo, reafirmando-se os princípios do acaso e da vontade, os quais são apresentados por Rancière (2002, p.25): "Podia-se aprender sozinho, e sem mestre explicador, quando se queria, pela tensão de seu próprio desejo ou pelas contingências da situação."

Nessa perspectiva, consideramos que se os exercícios elaborados para os/as estudantes em aulas de filosofia no nível médio, oportunizaram que esses/as praticassem seus pensamentos, estes podem nos surpreender com suas capacidades de autonomia, autorreflexão e criatividade, criando oportunidades de emancipação na perspectiva de Rancière (2002).

Nesse sentido, constitui-se em oportunidade de repensarmos algumas práticas e concepções que tivemos no desenvolvimento das aulas ministradas. É importante que se diga, que a partir das leituras do *Mestre Ignorante* (2002), mudanças se desenvolvem no seio de nossos pensamentos, é o que discute Skliar (2003, p. 230), quando refere-se à Obra de Rancière (2002): "Temos aqui a oportunidade de ler um texto diferente e de sermos diferentes ao lermos o texto". Ou seja, noutras palavras, a leitura do texto de Rancière (2002), proporciona um novo olhar para nossos próprios pensamentos e práticas do nosso fazer educacional, desenvolvido como pibidianos/as no Subprojeto de Filosofia/UERN, Campus Caicó/RN.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões realizadas com base nos argumentos propostos por Jacques Rancière (2002), sobretudo no que concerne aos conceitos filosóficos de *embrutecimento* e a emancipação intelectual como parte da lógica da explicação, consideramos que ao final foi possível perceber que nossas atuações como bolsistas do PIBID, Subprojeto de Filosofia do Campus Caicó/UERN, nas aulas ministradas, representaram um misto de explicação com *embrutecimento*, contando com alguns elementos de autonomia e emancipação.

De tal modo, que nossas atuações oscilaram de uma postura emancipatória para uma *embrutecedora*, por diversas razões, desde aspectos ligados à lógica de funcionamento do sistema educacional em que estávamos inseridos/as até às exigências do PIBID, não sendo possível descartar nossas formações educacionais e acadêmicas, em que o princípio da desigualdade impera.

Ou seja, percebemos ao longo das leituras realizadas como parte dos nossos processos formativos no Curso de Licenciatura em Filosofia/UERN/Campus Caicó, que encontrávamos durante nossas experiências no PIBID como professores/a sob supervisão, numa lógica de funcionamento do sistema de educacional, a lógica da explicação. Mesmo que nosso intuito fosse o de promover a autonomia intelectual e consequentemente a emancipação, acabamos por fazer e promover também o *embrutecimento* e a sujeição das inteligências.

REFERÊNCIAS:

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em 11 mai. 2020.

CIRINO, Maria Reilta Dantas. **Filosofia com crianças: cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina)**. 2015. Disponível em: http://www.uern.br/controladepaginas/fedinter/arquivos/3534maria_cirino_filosofia_com_criana%C2%A7as_cenas_de_experiancia_em_caica%C2%B3_rio_de_janeiro_e_la_plata.pdf. Acesso em 11 mai. 2020.

GIMBO, F. . **Emancipação Intelectual e Democracia: para uma filosofia crítica da educação a partir de Jacques Rancière e Paulo Freire**. *GRIOT*, v. 16, p. 270-285, 2017.

KOHAN, Walter Omar. **Três lições de filosofia da educação**. *Educ. Soc.* [online]. 2003, vol.24, n.82, pp.221-228. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000100012>. Acessado em: 12 mai. 2020.

Sistema de ensino: a necessidade da ordem explicadora

ARAÚJO, José Marcos G. de; CRUZ, Karla J. M.; CIRINO, M. Reilta D.; SOUZA, José Francisco das C.

_____. Palavras, passos e nomes para um projeto. In: KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana. (Orgs.). **A escola pública aposta no pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 15 – 49.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Tradução de Nathália Campos. Belo Horizonte: Autêntica: 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SKLIAR, Carlos. Jacotot-Rancière ou a dissonância inaudita de uma pedagogia (felizmente) pessimista. **Educ. Soc.** [online]. 2003, vol.24, n.82, pp.229-239. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000100013>. Acessado em: 12 mai. 2020.