

A fotonóis

A metodologia da photovoice foi desenvolvida nos Estados Unidos por duas intelectuais chamadas Caroline Wang e Mary Ann Burris. Utilizada pela primeira vez na zona rural da China, com mulheres que eram submetidas a um processo de silenciamento (WANG, 1997). Ela se apoia em três pilares fundamentais: a fotografia participativa, as teorias feministas e a teoria educacional de Paulo Freire. Dela surgem novas formas de pensar a utilização das fotografias, principalmente nas áreas da educação, saúde, antropologia, entre outras (WANG, 1997).

Quero então estabelecer uma analogia entre duas armas epistêmicas poderosas: a photovoice e a experimentação do pensamento filosófico. A metodologia da photovoice, compreende a fotografia como um mecanismo de percepção dos problemas e necessidades das comunidades. As fotografias, associadas com a construção de grupos de debate, podem auxiliar na construção de discussões e, com elas, narrativas que identifiquem o que não era, até então, percebido em alguns locais (WANG, 1997). Porém, não é qualquer noção de ensino de filosofia que pode ser relacionada com essa metodologia. Não penso o ensino filosófico como o ato de docentes irem até o quadro e apenas mostrar os conceitos filosóficos, uma linha reta da história da filosofia. Aqui, vamos adotar a perspectiva do “ensino de filosofia como experiência filosófica”, que se dá a partir de uma experimentação com os conceitos que podem ser tanto aqueles da história da filosofia quanto aqueles que podem ser criados nesse percurso, proposta fundamentada por Renata Aspís (2004). A filósofa compreende que as aulas de filosofia devem ser um ambiente tanto de produção de filosofia quanto de construção de novos processos de subjetivação dos estudantes a partir disso (2004). Professores, em conjunto com a turma, seriam responsáveis por guiar o debate filosófico. Professores seriam uma espécie de força, um motor, que coloca em movimento o pensamento filosófico dos estudantes, a partir das suas próprias questões, uma forma de experimentar a filosofia em seus contextos, a partir de conceitos que podem estar na história da filosofia ou alicerçados na perspectiva dos próprios alunos. Nessa relação dialética entre professores e estudantes, se constrói a filosofia na prática, sem fórmulas prévias, apenas táticas e experimentações (ASPIS, 2004). Entretanto, como os alunos chegariam aos problemas que são pertinentes a eles? Qual ferramenta poderia ser utilizada para que esses problemas chegassem à sala de aula com maior materialidade? O que poderia impactar e reconduzir o olhar dos alunos para problemas que são realmente relevantes no seu cotidiano? O que poderia ser um elemento

para guerrear contra o processo de subjetivação imposto pelo neoliberalismo? A fotografia. Isto é o que eu penso e estou construindo na minha prática e nesta dissertação.

A escola, além de seu papel educacional, surge como uma tecnologia de poder destinada a controlar, delimitar e direcionar os corpos, de maneira similar às prisões e aos hospícios (FOUCAULT, 2013). Construída a partir da lógica disciplinadora do Estado, a escola deve seguir currículos que servem como reguladores do conhecimento escolarizado. A partir desses currículos, não apenas se produz disciplina, mas também formas de os alunos dizerem a verdade sobre os outros e sobre si mesmos, moldando sua visão de mundo (FAVACHO, 2016). Segundo André Favacho, uma rota de fuga para transgredir essa lógica autoritária dos currículos é instituir a experiência de si como uma forma de nos libertarmos dos discursos que moldaram quem somos, permitindo a construção de novos discursos de verdade para novos modos de existência. Assim como uso a experiência de si para refletir sobre minhas próprias formas de subjetivação, a filosofia na escola também pode colaborar com os estudantes para que eles pensem sobre si mesmos. No entanto, para isso, precisamos evitar duas armadilhas: colocar os estudantes no centro de tudo, como os únicos responsáveis pelas verdades que constroem, e desconsiderar as influências do presente que ainda atuam sobre eles e elas. A fotonóis oferece uma possibilidade de experiência visual que facilita o processo de dessubjetivação do estudante. Ao construir novas percepções sobre como ele é modulado pela história, e ao perceber essa história nas fotografias debatidas, ele encontrará uma nova ferramenta de crítica e de construção de uma verdade sobre si mesmo, deslocada da lógica do controle. Cria-se um outro olhar, um outro olho.

Porém, o ato de fotografar não pode ser vazio. É necessário um alvo. É necessário debater a que se propõe aquelas fotografias. O ato de fotografar está carregado de sentidos, visões, perspectivas, valores e consciências (MEIRINHO, 2016). Além disso, as fotografias para revelar esse olhar prévio - e construir novos olhares - precisam ser autorais. Os estudantes e as estudantes são protagonistas no ato de fotografar. O que há de mais interessante na metodologia da fotonóis é a possibilidade de desenvolver a pesquisa em conjunto com aqueles que são o objeto da pesquisa, os sujeitos saem do lugar de passividade e se tornam sujeitos ativos do processo de pesquisa, principalmente se for desenvolvido com minorias que já são excluídas e silenciadas (MEIRINHO, 2016). Wang (1997) acredita que quem controla os meios de produção e divulgação de imagens também controla todos os meios de se imaginar o mundo. É preciso subverter. renata aspis (2012a) compreende o valor político da filosofia, principalmente nos dias de hoje. Dialogando com as ideias de Deleuze e Guattari, a autora concebe que a filosofia pode ser a sustentação para a criação de pontos de

fuga da realidade imposta, uma forma de produzir tensões nos processos de subjetivação que o mundo atual impõe (2012a). Sendo assim, o ensino de filosofia pode ser um instrumento importante para criar formas de re-existência, com “as ferramentas da filosofia de problematização, de argumentação, de conceituação, fluxos de pensamentos filosóficos” (ASPIS, 2012a, p. 11). Trata-se de criar táticas filosóficas de ensino da filosofia, que levem os estudantes a conceber uma nova versão do mundo dentro do que já foi construído, ou seja, uma sub-versão (ASPIS, 2012b).

A metodologia da fotonóis será integrada à experiência do pensamento filosófico de modo que, por meio de um diálogo propositivo e filosófico, os estudantes sejam sensibilizados e incentivados a explorar conceitos de forma crítica e ativa. A ideia é que, durante esses diálogos, os conceitos filosóficos emergem de maneira natural, como resultado das interações entre estudantes e professor, sendo moldados pelas vivências e percepções dos próprios estudantes.

A partir dessa sensibilização, os estudantes são instigados a capturar imagens que refletem ou representam esses conceitos por meio da fotografia. A fotografia, nesse contexto, não é apenas uma ferramenta visual, mas um motor propulsor da aula, atuando como catalisador para novas reflexões e interpretações filosóficas. Ela traz à tona questões, provoca inquietações e gera diálogos que mobilizam o pensamento dos estudantes, incentivando-os a usar e ressignificar conceitos filosóficos tradicionais ou, ainda mais importante, a criar novos conceitos que reflitam suas próprias vivências.

Esse processo de criação e análise conceitual se torna um exercício de diálogo constante entre as experiências pessoais dos estudantes — especialmente ligadas às suas realidades faveladas — e a filosofia, tornando o pensamento filosófico algo dinâmico e vivo através da fotografia como base. O ensino filosófico, nesse modelo, só faz sentido se estiver profundamente conectado à realidade concreta dos estudantes, permitindo que eles não apenas pensem filosoficamente, mas que o façam a partir de uma perspectiva situada em suas experiências cotidianas. Essa abordagem possibilita que o pensamento filosófico se torne uma prática viva e pulsante, em constante transformação e renovação."

Eles poderão problematizar, a partir de fotografias, coisas que já conhecem na sua comunidade ou ir para além disso: construir um olhar novo sobre o que até então não era observado, pois, como foi dito anteriormente, os meios de comunicação tomam de assalto até a autonomia do olhar desses sujeitos (BUCCI, 2021) como também precorporam um modelo de existir para esses corpos e racionalidades (FISHER, 2021).

Ademais, o trabalho com imagens pode nos afastar de um modelo epistêmico hegemônico construído na tradição platônica e posteriormente cartesiana, baseado apenas em capacidades inteligíveis, racionais (ALVARENGA, 2022). Como as favelas foram construídas com base no convívio de povos tradicionais, como negros e indígenas, a construção de conhecimento nesses locais é muito baseada na oralidade e observação, tudo ligado à sua ancestralidade, haja vista a importância do Rap e do Grafite nesses locais (ALVARENGA, 2022). Pensar a imagem atualmente é algo muito raro, mas necessário, pois novos modos de organização da subjetividade podem ser construídos a partir da ativação do olhar desses estudantes. É preciso olhar com os próprios olhos e assim construir arranjos e rearranjos das suas realidades (ALVARENGA, 2022). No mundo contemporâneo, permeado por imagens em todos os espaços, o que vemos tem uma capacidade maior de influenciar nosso modo de ser do que aquilo que ouvimos ou lemos. Fernando Hernández (2007) ao argumentar sobre a cultura visual, diz que as representações visuais funcionam como espelhos, nos quais podemos refletir e construir nossa subjetividade. Dado que essas subjetividades são produzidas e as imagens estão onipresentes em nosso cotidiano, elas desempenham um papel preponderante na forma como desejamos, pensamos e olhamos. Portanto, se, como defendemos, a escola só tem sentido como formadora e não como disciplinadora a escola deve estar conectada com a realidade dos estudantes, é fundamental trazer essa cultura visual para dentro da sala de aula, garantindo que esses desejos e modos de olhar não sejam sempre cooptados pelo capital. Pensar as imagens na educação, assim, torna-se uma estratégia de resistência e um modo de luta. Por isso, a ligação da fotonóis com a experiência filosófica pode ser peça chave para uma nova tática de desenvolvimento da filosofia para estudantes favelados e faveladas.

A metodologia da fotonóis tem como característica fundamental uma grande flexibilidade de adaptação a contextos diferentes (WANG, 1997). Dessa forma, dessa forma, nos pareceu que para nós, ela pudesse servir para fazer conexões que facilitem a compreensão da filosofia e sua experiência. Pensamos também que muitos estudantes podem se sentir mais confortáveis em expor aqueles problemas que enxergam na sua realidade por meio de imagens, e além disso, existem coisas que só o olhar consegue expressar (MEIRINHO, 2016).

Mas porque fotonóis? Pois é partir da fotografia tirada por nós mesmo que vamos refletir o que nós somos e o que nós queremos para nós. A fotografia em conjunto com o pensamento filosófico em sala de aula pode nos possibilitar maiores ferramentas nessa luta contra o modo de subjetivação neoliberal que já está se apoderando de todos nós. É a partir

das imagens que poderemos construir novas perspectivas de mundo, novas realidades e modos de existir. Como dito por Carolina Maria de Jesus (2020). Pois como diz Emicida

Enquanto escrevo vou pensando que resido num castelo cor de ouro que reluz na luz do sol. Que as janelas são de prata e as luzes brilhantes. Que a minha vista circula no jardim e eu contemplo as flores de todas as qualidades. É preciso criar esse ambiente de fantasia, para esquecer que estou na favela (JESUS, p. 59. 2020)

No entanto, com essa experimentação filosófica não quero que através da fabulação possamos esquecer, que possamos fazer fabulações de novos modos de sermos favelados, novos modos de sermos estudantes, novos modos de nos subjetivarmos, novas formas de escapar daquilo que nos controla. Para que nesse processo lembremos que “Tudo que nois tem é nois” (Emicida, Principia, 2019).

Como isso funcionaria em sala de aula?

O problema que mobiliza toda essa pesquisa é: Como criar uma ferramenta para aulas de filosofia que torne o aprendizado mais significativo para estudantes de Ensino Médio, em especial os favelados? Quando digo significativo quero dizer que ela se torne algo que saia das aulas, entre na vida dos estudantes, que se torne seu modo de pensar quando estiverem no mundo e não apenas quando estiverem em sala de aula.

O que mobiliza um pesquisador? Encontramos os problemas que queremos resolver ou somos encontrados por eles? Na verdade a filosofia não é matemática, onde se encontra uma solução final. Com nossos problemas encontramos forma de lidar com eles, de criar atalhos, gambiarras e saídas. Discute, pensa, elabora, transgredir, pensa, elabora, volta, vai, vem, inventa, retorna, erra, busca, entra, sai, retorna, pois nunca paramos de nos diferenciarmos de nós mesmos. Como passei a lidar com o problema desta pesquisa? Pode ser através de uma miríade de leituras de textos filosóficos ao longo do meu percurso acadêmico? Sim. Pode ser através das minhas experiências como professor de filosofia? Sim, visto que é comum entre professores de filosofia os relatos sobre a dificuldade de mobilização e produção de interesse dos alunos nas aulas de filosofia no ensino médio (ASPIS E GALLO, 2009). No entanto, esse problema surge da minha vivência enquanto estudante nas escolas faveladas.

Deleuze busca destruir a ideia de naturalização do pensamento e explicita que o pensamento é movido através da força, uma violência nos nossos sentidos (GALLO, 2012). Sendo assim, os problemas surgem através da nossa vivência, dos atravessamentos que sofremos no plano da imanência. O problema é o resultado da força da imanência no nosso

corpo e na nossa mente. Meus contatos com a filosofia em sala de aula, apesar de serem significativos a ponto de me levarem para a faculdade de filosofia, sempre foram muito confusos. Não sabia por qual motivo era necessário compreender todos aqueles conceitos. Além disso, compartilhava esse sentimento com a maior parte dos colegas de classe. Sendo assim, pensar a experiência filosófica é pensar em caminhos que facilitem o contato dos alunos com o modo de pensar filosófico, para que ele seja também uma arma para outras construções de pensamentos dos estudantes, principalmente em relação aos contextos no qual eles estão inseridos. Como definido por Guillermo Obiols “o ensino de filosofia como um processo que se propõe a facilitar a aprendizagem filosófica em um determinado contexto” (2002, p. 108).

Ainda segundo Obiols (2002), existem duas correntes de pensamento que disputam a compreensão da didática filosófica para sala de aula: os conservadores, que acreditam que o aprendizado filosófico se constrói a partir da leitura e compreensão das obras de filosofia e os populistas, que partem da perspectiva que o ensino de filosofia deve se basear no exercício do pensamento. Entretanto, apenas a leitura das obras sem a busca de uma construção de significação feita pelos estudantes no aprendizado, reduz a autonomia do aprendizado. A segunda corrente também tem seu problema, o exercício do pensamento sem um objeto e um problema, produz uma reflexão vazia de significado (OBIOLS, 2002). A saída é um ensino de filosofia que também seja filosófico:

O professor de filosofia, dentro do que entendemos, vai ensinar a pensar filosoficamente, a organizar perguntas num problema filosófico, ler e escrever filosoficamente, a investigar e dialogar filosoficamente, avaliar filosoficamente, criar saídas filosóficas para o problema investigado. E vai ensinar tudo isso na prática. Na sua prática e na prática dos alunos. Vai ensinar tudo isso sem dar fórmulas a serem apenas reproduzidas (ASPIS, 2004, p. 310-311).

Sendo assim, é preciso que nas aulas de filosofia os alunos tenham uma “aprendizagem filosófica integral” (OBIOLS, 2002). Aquela que se propõe não apenas a capacidade de leituras de textos filosóficos, mas que também não prega o seu total desprezo. Ela evidencia que os alunos precisam ter no contato com a filosofia, o domínio dos seus procedimentos para a leitura do seu próprio mundo. O ensino de filosofia deve ser um processo ativo, onde os estudantes constroem e reconstróem suas ideias (OBIOLS, 2002).

Para mim, o ensino de filosofia como experiência filosófica (ASPIS, 2004) construído com o apoio da metodologia do fotonóis é um caminho. No entanto, como? Através de um modelo de aula? Não. A filosofia não pode se propor a criar um modelo fixo para seu ensino,

visto que é uma disciplina desbravadora de novas perspectivas para a realidade, principalmente aquela que se propõe a ser uma forma de resistência e dissidência. Armas. Professores precisam de armas, armas epistêmicas.

Essa arma a que me proponho a construir aqui está baseada no que Obiols (2002) chamou de “Modelo Formal Geral para o Ensino da Filosofia”, não como forma de estabelecer um formato rígido, mas um caminho que podemos pavimentar da nossa maneira, levando em conta as especificidades de cada escola, território e público. Minha arma epistêmica para aulas de filosofia então se constrói a partir de três momentos: início problematizante, desenvolvimento analítico e encerramento sintético (OBIOLS, 2002). Essa arma epistemológica foi desenvolvida como uma experimentação, um modelo de ensino mais aberto e flexível, sem a rigidez dos métodos tradicionais. A proposta é criar um ambiente no qual os conceitos filosóficos possam emergir de forma espontânea, permitindo que os estudantes também criem novos conceitos a partir de suas vivências e reflexões. Durante o processo, experimentei isso com os estudantes, estando sempre aberto a adaptações e mudanças conforme o desenvolvimento das aulas, respeitando o caráter fluido e dinâmico do pensamento filosófico.

Essa experimentação foi desenvolvida numa Escola Favelada de Belo Horizonte (que vai ser descrita no capítulo seguinte), durante um bimestre, com duas turmas de primeiro ano, uma turma do segundo ano e uma turma do terceiro ano, todas do Ensino Médio regular. Como não sou professor dessa escola, a experimentação foi desenvolvida em conjunto com o professor de filosofia titular das turmas. Ao todo tivemos 8 encontros com cada turma, sendo um encontro a cada semana.

Início problematizante

Quando se fala em “início problematizante”, se trata do professor trazer uma proposta de trabalho para que os estudantes iniciem a problematização, estruturado de forma que, em conjunto, se problematize o problema (OBIOLS, 2002). A intencionalidade do ensino de filosofia no Ensino Médio, descrita pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96), prevê que ele deve conferir aos alunos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania. Além disso, o Ministério da Educação (MEC) publicou no ano de 2008 as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2008), que apesar de não estabelecer um currículo rígido para o ensino de filosofia, constrói alguns direcionamentos para os professores. Com isso, a questão da filosofia como elemento para construção cidadã é

extrapolada e ganha outros contornos. Nela, o papel da filosofia como disciplina formadora, crítica, reflexiva e criadora é também destacado. Porém, como o professor pode visar construir com os estudantes, durante suas aulas, os conhecimentos necessários para a prática cidadã, se os estudantes favelados são excluídos do acesso à cidadania de fato em seu cotidiano? Com auxílio de fotografias, os estudantes podem refletir de forma “crítica, reflexiva e autônoma” suas vivências e contato com a cidadania. Ademais, pode contribuir para a desconstrução de alguns olhares naturalizados perante aos problemas das suas vivências.

Como falei anteriormente, é necessário pensar caminhos para que os estudantes possam se engajar nas aulas de filosofia. As aulas foram construídas como aula-oficina. Essa ideia de aula-oficina é uma forma de romper com o tradicionalismo que prega tanto docentes quanto alunos em posições estáticas (OBIOLS, 2002). Quando a aula é construída dessa se constroi de forma horizontal, onde o professor é um mediador dos diálogos, através da organização dos momentos de fala, escuta e ideias dos estudantes. Nesse processo, o professor também pode trazer conceitos filosóficos, que ajude nas análises.

Nesse início problematizante, se faz necessário escolher uma forma de engajamento e sensibilização dos alunos para que os estudantes possam selecionar os temas em que a aula vai se apoiar em um primeiro momento. Nessa experimentação, utilizei a ideia de cidadania como esse motor de engajamento, que foi exposta em sala de aula na sua perspectiva histórica, filosófica e jurídica. A partir da indagação “o que é a cidadania?” Os alunos foram estimulados a dizer todas as ideias que possuem em relação à pauta da cidadania, inclusive aquilo que faz parte apenas do senso comum. Sempre que algo do senso comum aparecia, eu indagava essa perspectiva com algo do cotidiano desses estudantes favelados.

- “Cidadania é ter direitos e deveres!”
- “A quais direitos vocês têm acesso?”
- “Somos cidadãos porque vivemos na cidade!”
- “Vocês podem circular livremente pela cidade?”
- “O que faz com que os favelados não tenham uma cidadania plena?”

Essas são indagações que violentam a naturalização da realidade. Formas de colocar o pensamento em movimento. Apoiados nesses questionamentos, todas as ideias que eram possíveis de serem tratadas filosoficamente foram anotadas no quadro, para que no final os estudantes escolham aqueles temas que acham mais interessantes.

Nesse momento, se inicia a segunda parte da experimentação, os estudantes foram orientados a trazer na próxima aula duas fotografias, tiradas por eles, relacionadas ao tema

escolhido. Essas fotografias foram submetidas ao debate coletivo onde durante o diálogo o docente traz os conceitos filosóficos que acha útil para potencializar o pensamento do estudante diante do tema, pois o objetivo fundamental é desenvolver a habilidade de pensar filosoficamente, pois o pensamento filosófico é feito por conceitos (DELEUZE; GUATARRI, 2010)

Desenvolvimento analítico

No desenvolvimento analítico, os alunos são mobilizados a produzir abstrações filosóficas perante o problema escolhido, buscando possíveis soluções e também formas diferentes de pensar o problema (OBIOLS, 2002). Aqui as fotografias entram como um outro modo de pensar, outra forma de perceber e sentir a realidade. Através delas é que o docente consegue captar parte da perspectiva do estudante sobre a realidade. Por trás de toda imagem fotográfica existe o indivíduo que fotografou. No momento em que ele fotografa, é feito um recorte da sua realidade e com isso ele cria uma realidade, seu modo de olhar/fotografar diz coisas, expressam a sua realidade. Por qual motivo essa imagem? Por qual motivo esse ângulo? Por qual motivo esse lugar? Marilena Chauí (1988) compreende que o olhar sempre foi o veículo que nos leva ao conhecimento. A forma como validamos o conhecer vem através do olhar e, com o mínimo de atenção, podemos observar que na construção das nossas frases damos importância epistemológica ao olhar, como por exemplo “veja aqui”, “olhe isso”, “observe isso”, “enxergue aquilo” (CHAUÍ, 1988). Segundo a autora (1988), somos estritamente realistas, cremos na verdade porque vemos e tudo aquilo que conseguimos ver acreditamos ser a realidade. Contudo, Alfredo Basi (1988) compreende que não basta ver. Existe uma diferença entre o “ver-por-ver” e o olhar ativo, pois o olhar ativo é composto de intencionalidade, conceito da fenomenologia que diz que toda consciência é consciência de algo. O olhar, segundo Basi (1988), sofreu mutações ao longo do tempo e na modernidade capitalista, passou a ser um olhar cativo, cerceado. Portanto, a fotografia é um recurso para que novos olhares e perspectivas sejam construídos em relação ao cotidiano dos estudantes. A utilização dessas fotografias na metodologia do fotonóis é uma forma de fazer com que os estudantes, de forma coletiva, analisem as imagens uns dos outros e debatam sobre os seus elementos.

Sendo assim, nessa segunda parte, as fotografias ajudam na compreensão mais ampla dos conceitos, os leva para plano de imanência dos alunos. Nesse debate, o professor incentiva que os alunos e alunas analisem suas imagens e as dos colegas, compreendam os

problemas que possam surgir dessa análise e pensem em formas de solucioná-los, praticando a abstração.

Encerramento sintético

No terceiro momento os estudantes fizeram uma análise do que foi debatido, uma avaliação de si e também do processo (OBIOLS, 2002). Nesse período o docente precisa avaliar o que nos olhares dos estudantes, perante aos seus cotidianos, foi alterado. Nessa avaliação ele pode utilizar de diversos mecanismos, dependerá dele analisar qual avaliação é mais conveniente em cada contexto.

Como essa pesquisa visava a experiência filosófica com subjetividades faveladas, o caminho foi a escrita de si, como foi feita em toda esta dissertação até aqui. Os favelados e faveladas fazem parte de minorias extremamente estigmatizadas, como já sabemos. Seus saberes, valores, cultura e estética não são socialmente valorizados. Sueli Carneiro (2005) utiliza do conceito de epistemicídio para falar de todo esse processo que invisibiliza e silencia essas vozes. As aulas de filosofia, a partir dessa arma epistêmica proposta, também devem servir como forma de escuta para as narrativas e análises dos estudantes. Por isso, o último passo dessa experimentação foi deixar que os alunos construíssem textos, da forma que quisessem escrever, podendo ser em forma de poesia, romance, música, ensaio, entre outros. Nesses textos eles foram orientados a escrever sobre todos os atravessamentos e construções intelectuais que fizeram durante o bimestre. Suas críticas, suas revoltas, seus amores, seus ódios, porém não de forma vazia, mas lembrando dos conceitos filosóficos que os ajudaram na potencialização desse aprendizado. Sendo assim, o objetivo fundamental da fotonóis é que o pensamento filosófico se apresente como uma habilidade, uma arma que possa ser utilizada de forma potente pelos estudantes e para isso as fotografias entram como as munições dessa arma epistemológica.

Redução do número de temas: empolgado com o número de temas que surgiram na problematização a partir da cidadania, deixei que cada um dos alunos escolhessem dois dentre os vários. No entanto, o tempo não foi suficiente para que todos os temas pudessem ser desenvolvidos. Hoje, olhando para o percurso, vejo que seria melhor selecionar um ou no máximo dois temas para que toda turma focasse neles. Isso ampliaria o número de perspectivas fotográficas diante do mesmo tema, trazendo maior diversidade de olhares perante a mesma coisa. Além disso, o debate poderia ser ainda mais aprofundado durante as oficinas de análise das fotografias. Renata Aspis (2023), desenvolveu um mecanismo de

leitura-escrita interessante. Na metodologia do fuçar-ler-escrever, o sujeito se coloca de forma infantil perante o texto, sem pressupostos. Não tem por onde começar, nem um lugar determinado para ter um fim. Tudo se move a partir do seu interesse. Se algo de uma leitura, seja no primeiro minuto ou na décima hora, te chamou atenção, fuça. Vasculhe onde quiser, na internet, no jornal, com seus vizinhos, com seus parentes, com seus amigos. Fuça até saciar a sua curiosidade perante aquilo que te chamou atenção em uma leitura. Isso serve para fazer com que o corpo esteja presente no processo, que ele se sinta afetado, que se componha com o texto. Quando se sentir alimentado, escreva. No entanto, escreva como quiser, contando que escreva sobre como aquilo te afetou. Não tem ordem específica, nem mesmo estrutura. É também uma forma de se compor com o texto.

No que isso poderia ajudar nessa experimentação? Enquanto favelado, sei que gostamos de estar sempre em movimento. Temos uma vida agitada. Vamos para escola a pé, estamos sempre atentos ao clima da favela, cuidamos dos nossos irmãos, ajudamos nossas mães nas tarefas de casa e ainda temos nosso momento de socialização com os amigos do morro. Temos essa rotina fora da escola, porém quando entramos nela encontramos uma organização totalmente diferente. Sente direito, fale pouco, fale baixo, não corra, talvez nem ande, não olhe pra trás, quieto, xiiiiiu, silêncio. Portanto, essa metodologia poderia ser utilizada dentro de sala de aula, onde os grupos poderiam se reunir para fuçar sobre os conceitos pontuados na sala, estariam em movimento, ativos. Além disso, percebi que como os encontros nas aulas de filosofia se davam apenas de semana em semana, os estudantes na outra semana já não estavam tão engajados e era necessário gastar grande parte do tempo para retomar o ponto em que estávamos. Sendo assim, seria interessante deixar alguns conceitos para que eles pudessem fuçar-ler-escrever durante a semana, para mantê-los conectados e em movimento em relação às aulas de filosofia.

Guia Prático para Implementação da Metodologia "Fotonóis"

Introdução

A metodologia "Fotonóis" propõe a utilização da fotografia como ferramenta pedagógica em aulas de filosofia, especialmente em escolas localizadas em territórios periféricos. Inspirada na metodologia "Photovoice" e fundamentada em conceitos filosóficos, a "Fotonóis" busca desenvolver um olhar crítico e ativo nos estudantes, promovendo a reflexão sobre a realidade, a construção de novos modos de pensar e a ressignificação da subjetividade. Este guia apresenta um passo a passo para que professores possam implementar essa abordagem de forma prática e significativa.

Objetivos Principais

1. Promover o pensamento filosófico como ferramenta de emancipação.
2. Estimular a produção de reflexões críticas e autorais a partir da fotografia.
3. Conectar conceitos filosóficos às experiências e às vivências cotidianas dos estudantes.

Objetivos Secundários

1. Desconstruir estereótipos e olhares naturalizados sobre as comunidades periféricas.
2. Utilizar a fotografia como meio de debater questões sociais e políticas.
3. Incentivar a expressão criativa e a colaboração entre os estudantes.
4. Facilitar a introdução de conceitos filosóficos por meio de experiências práticas.

Metodologia

A "Fotonóis" é estruturada em três momentos principais e incorpora a metodologia do "fuçar, ler e escrever":

1. Início Problemático

- **Objetivo:** Engajar os estudantes por meio de uma problematização inicial que dialogue com suas realidades.
- **Ações:**
 1. Propor uma temática inicial (ex.: cidadania, identidade, direitos).
 2. Promover um debate coletivo a partir de perguntas provocativas, como:
 - "O que significa cidadania para vocês?"
 - "Quais direitos vocês sentem que têm ou não têm?"
 3. Registrar as ideias levantadas no quadro, destacando aquelas com potencial filosófico.
 4. Solicitar que cada estudante produza duas fotografias relacionadas ao tema debatido para trazer na próxima aula.

2. Desenvolvimento Analítico

- **Objetivo:** Estimular a análise crítica e filosófica das fotografias.
- **Ações:**
 1. Formar pequenos grupos para discutir as fotografias trazidas pelos estudantes.
 2. Cada grupo seleciona uma fotografia representativa para compartilhar com a turma.
 3. Realizar um debate coletivo sobre as fotografias, conduzido pelo professor, que introduz conceitos filosóficos relevantes para potencializar a reflexão.
 4. Incorporar a metodologia do "fuçar, ler e escrever": os estudantes exploram temas relacionados às fotografias por meio de pesquisas livres, conectando seus interesses e experiências cotidianas.

5. Incentivar os estudantes a levantarem questões e buscarem soluções criativas para os problemas identificados.

3. Encerramento Sintético

- **Objetivo:** Sistematizar as reflexões realizadas e promover a expressão autoral dos estudantes.
- **Ações:**
 1. Solicitar que os estudantes criem textos baseados nas reflexões geradas (poesias, ensaios, músicas, narrativas, etc.).
 2. Orientá-los a incluir os conceitos filosóficos discutidos durante as aulas.
 3. Realizar uma roda de leitura para compartilhar as produções e avaliar coletivamente o processo de aprendizagem.

Plano de 10 Aulas

1. **Aula 1:** Apresentação da metodologia "Fotonóis" e problematização inicial com o tema "cidadania".
2. **Aula 2:** Debate sobre as ideias levantadas e introdução à fotografia como ferramenta crítica.
3. **Aula 3:** Análise das fotografias trazidas pelos estudantes; discussão coletiva e introdução de conceitos filosóficos iniciais.
4. **Aula 4:** Pesquisa livre baseada na metodologia "fuçar, ler e escrever", conectando as imagens aos conceitos filosóficos apresentados.
5. **Aula 5:** Debate sobre os achados das pesquisas e exploração de novas questões filosóficas surgidas.
6. **Aula 6:** Produção de uma nova rodada de fotografias, agora com temáticas mais específicas (ex.: poder, desigualdade, identidade).
7. **Aula 7:** Análise aprofundada das novas imagens e discussão filosófica sobre os temas retratados.
8. **Aula 8:** Criação coletiva de narrativas e soluções para os problemas discutidos; avaliação dos progressos filosóficos.
9. **Aula 9:** Produção de textos autorais baseados em toda a experiência da metodologia.
10. **Aula 10:** Apresentação dos textos em roda de leitura, avaliação coletiva e fechamento do ciclo.

Conclusão

A "Fotonóis" transforma a sala de aula em um espaço de experimentação filosófica, utilizando a fotografia como mediadora entre teoria e prática. Incorporando a metodologia "fuçar, ler e escrever", o processo se torna dinâmico e conectado às realidades dos estudantes. Ao permitir que explorem conceitos filosóficos a partir de suas vivências, a metodologia promove uma aprendizagem significativa e emancipatória. Professores podem adaptar essa abordagem a

diferentes contextos, mantendo seu foco central: a emancipação do pensamento e a resistência às lógicas de controle.

BIBLIOGRAFIA:

ALVARENGA, Clarisse. Somos todos criadores de imagens. In: Aprender com imagens: práticas audiovisuais em escolas da região metropolitana de Belo Horizonte e da Terra Indígena Xakriabá. Org. Clarice Alvarenga. Belo Horizonte, 2022.

ASPIS, Renata Lima. Ensino de filosofia e resistência. 226 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 2012a. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250741>.

_____, Renata Lima. Ensino de filosofia para jovens como experiência filosófica. Dissertação (Mestrado em educação) Faculdade Estadual de campinas, UNICAMP, 2004.

_____, Renata Lima. Ensino de filosofia e resistência e subversões. *Polyphonia*, v. 23/2, jul./dez. 2012b.

_____, Renata Lima. Fazer filosofia com o corpo na rua: Experimentações em pesquisa. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

_____, Renata Lima; GALLO, Silvio. Ensinar Filosofia: um livro para professores. *Ata Mídia e Educação*, 2009.

_____, Renata Lima. Notas esparsas sobre filosofias da diferença e currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 16, n. 3, p. 429-439, 2016.

_____, Renata Lima. Todo cérebro tem um cu. *Revista Espaço Acadêmico*, 23(242), 57-68, 2023

BERENSTEIN JACQUES, Paola. Estética da ginga: A arquitetura das favelas através da obra de Hélio Oiticica. Rio de Janeiro, Casa da Palavra, 2011.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Pesquisa Qualitativa: significados e a razão que a sustenta. *Revista Pesquisa Qualitativa*, v. 1, n. 1, 2005.

BORELLI, Silvia. Telenovelas Brasileiras: balanços e perspectivas. *São Paulo em Perspectiva*, 15(3), 2001.

BOSI, Alfredo. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, Adauto (Org.). *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 12 de maio de 2022.

BUENO, Silveira. Minidicionário da língua portuguesa. 2. ed. São Paulo: FTD, 2007.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 2005. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CHAUÍ, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, Adauto (Org.). O Olhar. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. Revista Digital do LAV. Santa Maria, UFSM. Vol. 7, n. 2 (maio./ago. 2014), p. 65-76, 2014.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A nova razão do mundo. Boitempo Editorial, 2017.

DELEUZE, Gilles. Nietzsche e a filosofia. Trad. Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias, 1ª ed. Editora Rio, Rio de Janeiro, 1976.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 5. Editora 34, 2000.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O que é a Filosofia? Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Editora 34, 3ª edição, 2010.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. Diálogos. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Sobrevivência dos vaga-lumes. Belo Horizonte: Editora UFMG, v. 119, 2011.

DUARTE, Rodrigo. Teoria crítica da indústria cultural. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

FAVACHO, André Márcio Picanço. Currículo, subjetivação e experiência de si: contra os humanismos, os modismos e os relatos obtusos. Currículo sem Fronteiras, v. 16, n. 1, p. 488-508, 2016.

FISHER, Mark. Realismo capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?. Autonomia Literária, 2020.

_____. Michel. A coragem da verdade: o governo de si e de outros II: curso no Collège de France (1983-1984). Wmfmartinsfontes, 2011.

_____. Michel. Microfísica do poder. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. Michel. Vigiar e punir. Leya, 2013.

HAIDER, Asad. Armadilha da identidade. Veneta, 2019

HERNÁNDEZ, Fernando et al. Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional. Mediação, 2007.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. Entrenotas: compreensões de pesquisa. Editora Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2012.

HOOKS, bell. Teoria feminista: da margem ao centro. Editora Perspectiva SA, 2020.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. Dicionário básico de filosofia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

JESUS, Carolina Maria de. Quarto de despejo : diário de uma favelada / ilustração de No Martins. -- 1. ed. -- São Paulo : Ática, 2020.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Editora Cobogó, 2020.

KLEIMAN, Angela B. "Preciso 'ensinar' o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever." Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs). Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. Arte & Ensaios, 32, 122-151. 2016.

MEIRINHO, Daniel. "Olhares em foco." Fotografia participativa e empoderamento juvenil. Covilhã: LabCom. IFP, 2016.

NIETZSCHE, Friedrich. O Nascimento da Tragédia. Tradução por Paulo César de Souza. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2007.

OBIOLS, G. Uma introdução ao ensino da filosofia. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2002.

SOARES, Magda. Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos?. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa et al. Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais. Cortez Editora. p. 71-96, 2001.

SOUZA, Maria Medianeira; SANTOS, Roberto; MENDES, Wellington Vieira. Gunther Kress, ciência e multimodalidade: do mar ao sertão e do sertão ao mar. Cadernos de Linguagem e Sociedade, v. 22, n. 1, p. 342-364, 2021.

SOUZA, Neusa Maria. Filosofia e juventude: experiências na escola pública. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa et al. Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais. Cortez Editora. p. 71-96, 2001.

SOUZA, Renata. Pesquisa e produção de conhecimento. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2022.

SILVA, Roberta. O que é ser filósofo? Novos Estudos, n. 57, p. 79-96, 2021.

VAINER, Carlos. A universidade na era neoliberal: uma crítica. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2019.

VARGAS, Marcos. Cultura e mudança: contribuições de uma antropologia da arte. São Paulo: Editora Pioneira, 2008.

VIEIRA, Edson. O ensino de filosofia e as práticas culturais. São Paulo: Editora Perspectiva, 2009.

WOLFF, Janet. Feminismo e estética: o caso da pintura e da literatura. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2012.

ZIZEK, Slavoj. A violência. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.