



Ângela Zamora Cilentto
Marinê de Souza Pereira
Patrícia Del Nero Velasco
Organizadoras



Encontro Nacional PIBID-Filosofia

Memórias e Reflexões



Em princípio, este trabalho de invenção foi sendo realizado pelos professores Brasil afora; estando nas escolas, era preciso materializar esta presença da filosofia, até então inexistente ou presente de forma precária. Tal trabalho foi muito marcado pela solidão dos professores, sem canais de interlocução com outros colegas na mesma condição. E o trabalho de invenção da filosofia na escola foi especialmente dificultado, pois, como se sabe, em muitas regiões do Brasil faltam professores licenciados em filosofia e professores de outras disciplinas acabam assumindo as aulas de filosofia. Ora, se já não é simples para o professor graduado em filosofia inventar este espaço na escola e na sala de aula, isso é ainda mais complicado para um professor com formação em outra área. É neste contexto que precisamos destacar a importância do aparecimento do PIBID-Filosofia. O Programa gerou a oportunidade de estudantes de filosofia em formação frequentar as escolas desde o início de seu processo formativo, se contaminando com a realidade escolar, tomando contato direto com os problemas e situações de sala de aula e sendo chamados a encontrar, em sua formação universitária, ferramentas e instrumentos de intervenção direta nesta realidade. Mas, por outro lado, significou a saída do professor de filosofia de seu estado de solidão, pois agora ele tinha na escola estagiários de filosofia e seus professores supervisores. Aquela invenção solitária que ele tinha que fazer para tornar a filosofia uma realidade na escola passou a ser uma invenção coletiva. Eram vários a pensar e a buscar soluções, a experimentar possibilidades, a construir coletivamente a presença da filosofia na escola. Não há dúvidas de que este impacto foi muito positivo. Pouco a pouco fomos vivenciando a constituição de grupos de produção de material didático, de experimentação de metodologias de ensino, de busca de novas referências e de possibilidades outras para o exercício da filosofia na escola.

Sílvio Gallo



 **editora fi**
www.editorafi.org

II ENCONTRO NACIONAL PIBID-FILOSOFIA

Direção Editorial

Lucas Fontella Margoni

Comitê Científico

Alexandre Jordão Baptista

Ângela Zamora Cilento

Celso de Moraes Pinheiro

Donato de Oliveira

Edgar Lyra

Elisete M. Tomazetti

Flávio José de Carvalho

Jaime Biella

Josué Cândido da Silva

Lúcio Souza Lobo

Manuel Moreira da Silva

Maria Olília Serra

Marinê de Souza Pereira

Patrícia Del Nero Velasco

Pedro Erginaldo Gontijo

Rodrigo Marcos de Jesus

Ronai Pires da Rocha

Samon Noyama

Sérgio Murilo Rodrigues

Sérgio Ricardo Neves de Miranda

Sergio Schweder

II ENCONTRO NACIONAL PIBID-FILOSOFIA

Memórias e Reflexões

Ângela Zamora Cilento
Marinê de Souza Pereira
Patrícia Del Nero Velasco
Organizadoras



Universidade Federal do ABC



Laboratório de Pesquisa e Ensino de Filosofia



φ editora fi

Diagramação e capa: Lucas Fontella Margoni

Revisão técnica: Patrícia Del Nero Velasco

A regra ortográfica usada foi prerrogativa do autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da Creative Commons 4.0 https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



<http://www.abecbrasil.org.br>

Apoio:

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

Laboratório de Pesquisa e Ensino de Filosofia - LaPEFil

Universidade Federal do ABC - UFABC

Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

CILENTO, Ângela Zamora; PEREIRA, Marinê de Souza; VELASCO, Patrícia Del Nero (Orgs.).

II Encontro Nacional PIBID-Filosofia: memórias e reflexões. [recurso eletrônico] / Ângela Zamora Cilento; Marinê de Souza Pereira; Patrícia Del Nero Velasco (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2017.

292 p.

ISBN - 978-85-5696-157-0

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência; 2. Ensino; 3. Filosofia; 4. Reflexões; 5. 2º Encontro nacional; I. Título.

CDD-100

Índices para catálogo sistemático:

1. Filosofia 100

SUMÁRIO

PREFÁCIO	11
Sílvio Gallo	

APRESENTAÇÃO	15
Ângela Zamora Cilento, Marinê de Souza Pereira, Patrícia Del Nero Velasco	

MEMÓRIA DE VITÓRIA: 1º ENCONTRO NACIONAL PIBID-FILOSOFIA	19
Vitor Hugo de Oliveira Fieni, Weriquison Simer Curbani, Sergio Schweder	

CARTA DE VITÓRIA: TREM FILOSÓFICO: OS MOVIMENTOS DO ENSINO DE FILOSOFIA NO PIBID PUC MINAS	27
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas) Belo Horizonte, MG	
José Cecílio Neto e Lopes, Thiago Hot Pereira de Faria, Westerley Antônio dos Santos, Sérgio Murilo Rodrigues	

II SEMANA DE FILOSOFIA NO CE VISCONDE CAIRU: ELEIÇÕES PARA PRESIDENTE DE CAIRÓPOLIS	45
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) Rio de Janeiro, RJ	
Agostinho Lafaiete, Cláudia Passos, Leonardo Giorno, Márcia Ferreira, Márcia Gonçalves, Luís Aberto Cabral, Edgar Lyra	

O DESENVOLVIMENTO DE NOVAS ABORDAGENS DE ENSINO DE FILOSOFIA	55
Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) Ilhéus, BA	
Airan Nacif Oliveira, Márcio dos Santos Lopes, Francisco José Castro Alves, Irlane Venâncio dos Santos, Ítalo Costa de Santana, José Carlos Galdino da Silva, Lindomar Alves de Abreu, Maria Alice Moreira Barbosa, Maria de Lourdes Silva de Jesus, Sara Vanesca Carmo Aragão, Thais dos Reis Freitas, Teixeira, Thais Oliveira Santos, Valdinete Pereira dos Santos, Zoêmia Núbia Sampaio de Souza, Ewerton Carlos Ramos Baldoíno, Aline Gonçalves de Carvalho, Rilson Sousa Dantas, Jefferson da Silva Santos, Jabson Santos Silva, Luíza Sousa Cerqueira, Milena de Queiroz dos Santos, Márcia Cristina Cardoso Santos, Tamires Cunha Silva, Josué Cândido da Silva	

ESTÉTICA E ENSINO DE FILOSOFIA	67
Universidade Federal do ABC (UFABC) São Bernardo do Campo, SP	
Bruno da Rocha Rodrigues Costa, Gabriel Martinez Pirahy, Kailla Oliveira Santos, Leandro Alves, Márcio Tokuiti Nomura, Nathaly Ferrari Rizzatti, Robert Vagner Soares da Paixão Júnior, Rodolfo Oliveira Paiva, Wesley Seraphim, Alexandre César Silva Lopes, Leandro de Barros, Marinê de Souza Pereira	

VIVÊNCIAS FILOSÓFICAS NO GRUPO DE ESTUDOS DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL SEVERINO CABRAL	79
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) Campina Grande, PB	
Alan N. Rodrigues, Altemar S. Almeida, Ingrid F. Peres, Paulo Fabrício A. Araújo, Romualdo B. Malaquias, Ronildo A. de Brito, Tarciano S. Batista, Flávio C. Costa, Flávio J. de Carvalho	

PRODUÇÕES DO PIBID FILOSOFIA DA UFES — RELATOS DE EXPERIÊNCIAS 95

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) Vitória, ES

Aline Gomes Garcia, Douglas Sobrinho de Andrade, Leonardo Roberto Pereira, Marcos Renato da Silva Santos, Pablo Fagner M. Siqueira, Rafael Lins Ribeiro, Rodrigo Louzada Vergílio, Shelton Dallabernadina, Vinícius de Almeida Mendonça, Viviane Vaz Gave

PRÁTICAS DIALÓGICAS PARA O ENSINO DA FILOSOFIA..... 105

Universidade Federal do Maranhão (UFMA) São Luiz, MA

Allana Rayssa Barros Pereira, Almir Ferreira da Silva Junior, Carolina Mariana de Souza Costa, Jacenilde Souza Diniz, Kassiano Ricardo de Moraes Ribeiro, Maria Terezane dos Santos da Silva, Romilson Ferreira da Silva, Valesca Assunção Vilanova Novaes, Alexandre Jordão Baptista, Maria Olívia Serra

A CAMINHADA DO PIBID FILOSOFIA UFMT (2014-2015)..... 117

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) Cuiabá, MT

Adriana Verlangieri Ferreira Mendes, Ana Stela Rossito Carneiro, Beatriz Cristina Abrahão Ferreira, Bruno de Miranda Moura, Cibelle Gardin da Silva, Douglas Castro de Jesus, Frederico Guilherme Souza Coutinho, Jaqueline Silva Gonzaga, Jeniffer Regina Rodrigues de Lima, Josimar Souza Oliveira, Liza Carolina Dabela Lanoa, Maria Eloisa Moraes de Sá, Mariana de Oliveira Neves, Rodrigo Goes de Araujo, Thiago Victor Correa, Yasmin Nobre da Silva, Domingos Sávio de Melo, Juarid Rios Candido, Rodrigo Marcos de Jesus

PROJETOS PIBID UFOP 2014: AÇÕES AFIRMATIVAS SÃO MESMO NECESSÁRIAS? DISCUSSÃO FILOSÓFICA SOBRE A FELICIDADE 127

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) Ouro Preto, MG

Angélica Cristina Barbosa de Paula, Daniela Aparecida da Cruz Silva, Sérgio Ricardo Neves de Miranda

ELEIÇÕES 2014: UMA REFLEXÃO DO VALOR DO VOTO 145

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) Recife, PE

Evellen Karoline Barbosa Maranhão

INTERDISCIPLINARIDADE, IDENTIDADE E A REALIDADE DO ALUNO 153

Universidade Federal de Pelotas (UFPeL) Pelotas, RS

Eustaquio Alves dos Santos, Jaqueline Peglow, Josiele Volz Wille

LEITURA DE TEXTOS FILOSÓFICOS NO ENSINO MÉDIO..... 173

Universidade Federal do Paraná (UFPR) Curitiba, PR

Adriel Fonteles, Ariadne Costa Cabral, Robson Francisco da Costa

Colaboradores: Idovino Cassol Júnior, Jeanette Soares, Rejane Giacomassi

PIBID FILOSOFIA UFPR: DESENVOLVIMENTO DA TAREFA FILOSÓFICA DE LEITURA DE TEXTOS CLÁSSICOS..... 181

Universidade Federal do Paraná (UFPR) Curitiba, PR

Alessandro Vorussi Corrêa, Ana Claudia Almeida Silveira, André Bagatini, Bruna Vaz da Silva Gonçalves, Cleyton Rapkiewicz Calisto, Cristopher Kovalski Saporiti, João Gabriel Witiuk de Farias, Luís Otávio Mendonça Fiori, Marcelo Alves Nedbajluk, Priscilla Sisto Dalmarco, Ricardo Balen, Celso de Moraes Pinheiro

EM BUSCA DE NOVOS TERRITÓRIOS FILOSÓFICOS 197

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) Natal, RN

Adryanno Maia Varela, Antônio Lázaro Vieira Barbosa Júnior, Clévio de Carvalho Lourenço, Felipe Andrew da Paz Pontes, Magnun Luiz de Oliveira, Pablo Vinicius de Oliveira, Jaime Biella

PIBID-FILOSOFIA UFSM: ENSAIANDO EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES 215

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) Santa Maria, RS

Elisete M. Tomazetti, Gislaine Taschetto, Paulo Vinicius Nascimento Coelho, Ronai Pires da Rocha, Sandra Isabel da Silva Fontoura

PROJETO PAIDEIA: AÇÕES, REFLEXOS E REFLEXÕES 231

Universidade de Brasília (UnB) Brasília, DF

Loryne Viana de Oliveira, Pedro Erginaldo Gontijo

PARA COMEÇAR A PENSAR O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DO TEATRO 245

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) União da Vitória, PR

Samon Noyama

PENSAR EM IMAGENS: EXPERIÊNCIAS PENSANTES DO PIBID-FILOSOFIA DA UNICENTRO/PR ... 261

Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) Santa Cruz, Guarapuava, PR

Luis Eduardo Bussolotto, Stefane Katrini Koop, Manuel Moreira da Silva

DESAFIOS DA DOCÊNCIA: CRISTALIZAÇÃO E PLASTICIDADE, LIMITES E POTENCIALIDADES NO ENSINO DE FILOSOFIA E A APLICABILIDADE DO PIBID 279

Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) São Paulo, SP

Anna Paula Zanoni, Armando Sampaio de Rezende Neto, Caroline Bknessian Pinheiro, Elisete Alves da Costa, Felipe Barreto Santana, Juan Correa, Juliana Veroneze Leo, Luciana Carmo, Luciano Oliveira, Mateus Melo, Patricia Domingos, Rosana Protázio, Samantha Lopes, Angela Zamora Gilento, Marcelo Martins Bueno, Marili Moreira da Silva Vieira

PREFÁCIO

*Sílvio Gallo*¹

O ensino de filosofia na educação média brasileira é jovem, mas já se vê ameaçado por mais uma das reformas em curso para este nível de ensino. Isto é curioso, porque desde que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reconheceu, em 1996, a importância de conhecimentos de filosofia na formação dos estudantes em nível médio, sua relevância vem sendo afirmada em muitos documentos oficiais. Sabe-se que a afirmação da filosofia na LDB foi resultado de um longo processo de reivindicação e debate, que começou ainda na década de 1970, nas críticas à reforma do ensino perpetrada pelo regime militar. E após este reconhecimento em 1996, também muito debate e muita luta foram necessários para em 2008 um substitutivo da LDB entrasse em vigor, afirmando a obrigatoriedade da presença da filosofia como disciplina curricular no Ensino Médio. Portanto, na condição atualmente em vigor de disciplina obrigatória, a filosofia não completou ainda uma década de presença em nossas escolas. Não será um tempo demasiado curto para avaliar a presença curricular da disciplina e impor novos rumos?

Nesta curta história da presença disciplinar da filosofia nos currículos do Ensino Médio é inegável a importância que teve e segue tendo a implantação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o PIBID.

Se o PIBID foi e é importante para o conjunto das disciplinas escolares – não penso ser exagerado dizer que este Programa foi o que de mais importante aconteceu na educação brasileira nas últimas décadas, posto que possui um forte potencial de impacto efetivo na escola, de um lado, pela presença da universidade e, de outro, na própria universidade e na formação dos professores, obrigada que é a este contato direto com a realidade escolar – seu impacto na filosofia foi especial. As demais disciplinas escolares possuem uma tradição de presença na escola; com a filosofia, foi preciso construir um vínculo. Temos diversos estudos que mostram que até a década de 1960 a filosofia esteve

¹ Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

presente nos currículos em alguns momentos e sob algumas condições, mas sempre de forma pontual e não de modo “universal” como se encontra agora, em todos os anos do Ensino Médio e em todas as escolas brasileiras. E estando afastada das escolas nas últimas décadas, a questão que se impôs depois de 2008 foi a de construir um lugar e uma identidade para a filosofia na escola – ou melhor, construir lugares e identidades, possibilidades de efetivação de um trabalho filosófico no nível médio. Em outras palavras, foi necessário “inventar” formas de presença da filosofia na escola, presença que se justificasse e que mostrasse a que veio a filosofia no contexto escolar e na formação dos jovens estudantes.

Em princípio, este trabalho de invenção foi sendo realizado pelos professores Brasil afora; estando nas escolas, era preciso materializar esta presença da filosofia, até então inexistente ou presente de forma precária. Tal trabalho foi muito marcado pela solidão dos professores, sem canais de interlocução com outros colegas na mesma condição. E o trabalho de invenção da filosofia na escola foi especialmente dificultado, pois, como se sabe, em muitas regiões do Brasil faltam professores licenciados em filosofia e professores de outras disciplinas acabam assumindo as aulas de filosofia. Ora, se já não é simples para o professor graduado em filosofia inventar este espaço na escola e na sala de aula, isso é ainda mais complicado para um professor com formação em outra área.

É neste contexto que precisamos destacar a importância do aparecimento do PIBID-Filosofia. O Programa gerou a oportunidade de estudantes de filosofia em formação frequentar as escolas desde o início de seu processo formativo, se contaminando com a realidade escolar, tomando contato direto com os problemas e situações de sala de aula e sendo chamados a encontrar, em sua formação universitária, ferramentas e instrumentos de intervenção direta nesta realidade. Mas, por outro lado, significou a saída do professor de filosofia de seu estado de solidão, pois agora ele tinha na escola estagiários de filosofia e seus professores supervisores. Aquela invenção solitária que ele tinha que fazer para tornar a filosofia uma realidade na escola passou a ser uma invenção coletiva. Eram vários a pensar e a buscar soluções, a experimentar

possibilidades, a construir coletivamente a presença da filosofia na escola.

Não há dúvidas de que este impacto foi muito positivo. Pouco a pouco fomos vivenciando a constituição de grupos de produção de material didático, de experimentação de metodologias de ensino, de busca de novas referências e de possibilidades outras para o exercício da filosofia na escola.

Os coordenadores de PIBID-Filosofia em universidades brasileiras sentiram a necessidade de se reunir para trocar experiências, fazer circular os bons resultados, debater os problemas enfrentados. Em 2013 aconteceu um primeiro encontro na Universidade Federal do Espírito Santo e em 2015 o segundo encontro foi sediado na Universidade Federal do ABC, na grande São Paulo. Este livro, resultado do esforço hercúleo das organizadoras do evento, já em situação de desmantelamento do PIBID em nível nacional e de mudanças importantes no Ensino Médio, que certamente terão impactos no ensino da filosofia, reúne textos produzidos por professores supervisores, bolsistas PIBID e coordenadores dos projetos nas universidades, apresentados naquele II Encontro Nacional PIBID-Filosofia.

O leitor tem agora em mãos um livro precioso, que mostra um pouco do panorama da “invenção” e consolidação dos espaços da filosofia em escolas de diferentes regiões brasileiras. Percebe-se, aqui, a riqueza e a diversidade desta invenção, que vem produzindo modos de se fazer a filosofia presente nas escolas de Ensino Médio. Em pouco tempo, muita coisa interessante foi produzida, caminhos foram inventados e experimentados. Aqui se encontram algumas destas produções, que permitem ter uma ideia de sua riqueza.

Não sabemos o que o futuro próximo reserva ao ensino da filosofia no nível médio no Brasil. Mas com os textos deste livro temos a certeza de que ela poderia desempenhar um importante papel na formação dos jovens, de modo crítico e criativo, desde que seu espaço seja reconhecido e devidamente respeitado.

APRESENTAÇÃO

*Ângela Zamora Cilento¹,
Mariné de Souza Pereira,
Patrícia Del Nero Velasco³*

A obrigatoriedade da Filosofia como disciplina do Ensino Médio brasileiro, em 2008, trouxe a necessidade de atentarmos para inúmeras questões: como fazer do espaço institucional da sala de aula a oportunidade de abertura ao pensamento filosófico? Como propor currículos que levem em conta a pluralidade de perspectivas filosóficas, metodológicas e didáticas? Como devem se constituir os materiais didáticos para atender aos alunos e professores de Ensino Médio da rede pública? Como ensinar filosoficamente a Filosofia e, concomitantemente, propiciar um aprendizado efetivamente significativo para o estudante da etapa terminal da Educação Básica? Como deve ser a formação daqueles que irão ensinar Filosofia nas escolas?

As investigações sobre os questionamentos supracitados delineiam o Ensino de Filosofia como área de pesquisa. Uma vez que são inúmeros os pressupostos filosóficos dessas discussões - O que é ensinar? O que é aprender? O que é Filosofia? O que é ensinar Filosofia? O que é ensinar filosoficamente a Filosofia? entre outros -, tem-se que o Ensino de Filosofia se constitui como um problema de pesquisa tanto de natureza pedagógica quanto filosófica. Um problema crucial para os filósofos e, primordialmente, para os filósofos cujo ofício é (ou será) o de ser professor.

A despeito do que definem os dispositivos legais que orientam a formação inicial em nível superior, os cursos de Licenciatura em Filosofia ainda buscam sua integralidade própria com relação aos Bacharelados, bem como procuram amenizar o

¹ Coordenadora do PIBID-Filosofia/Mackenzie e Coordenadora do II Encontro Nacional PIBID-Filosofia.

² Coordenadora do PIBID-Filosofia/UFABC (2014-2016) e Coordenadora do II Encontro Nacional PIBID-Filosofia.

³ Coordenadora do PIBID-Filosofia/UFABC (2011-2014) e Coordenadora do II Encontro Nacional PIBID-Filosofia.

hiato entre formação teórica e prática docente. Neste cenário de reorganização dos cursos de formação de professores e inserção do ensino da Filosofia como objeto acadêmico de pesquisa, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) ocupa papel crucial, propiciando uma oportunidade diferenciada: os estudantes participam do planejamento das aulas, das regências, do acompanhamento das atividades, de eventos científicos, de oficinas abertas à comunidade etc., deparando-se com uma rica possibilidade de formação.

Com o objetivo de conhecer as experiências realizadas no âmbito do PIBID de norte a sul do país, em junho de 2013 foi realizado o I Encontro Nacional PIBID-Filosofia, na Universidade Federal do Espírito Santo, em Vitória⁴. Sob a generosa e acolhedora organização do professor Sergio Schweder e dos bolsistas da UFES, a primeira edição do evento fez jus ao nome, compreendendo um rico *encontro* de pessoas envolvidas com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

No ano de 2015, a Universidade Federal do ABC, em parceria com a Universidade Presbiteriana Mackenzie⁵, sediou a segunda edição do evento nacional⁶, procurando manter o espírito de abertura, aprendizagem e amizade que caracterizou o encontro inaugural. Participaram desse segundo encontro 19 instituições: PUC-MG, PUC-RJ, UESC, UFABC, UFCG, UFES, UFMA, UFMT, UFOP, UFPE, UFPEl, UFPR, UFRN, UFSM, UnB, UNESPAR, UNICAMP, UNICENTRO, UPM. Foram, pois, 13 os estados brasileiros representados no evento: BA, DF, ES, MA, MG, MT, PB, PE, PR, RJ, RN, RS e SP.

O II Encontro Nacional PIBID-Filosofia apresentou-se como um espaço de compartilhamento das atividades realizadas

⁴ Para outras informações sobre o I Encontro Nacional do PIBID-Filosofia o leitor pode consultar o seguinte endereço: <<http://encontronacionalpibid.blogspot.com.br/>>.

⁵ Em nome de todos os autores e autoras do livro “II Encontro Nacional PIBID-Filosofia: memórias e reflexões”, as organizadoras agradecem o apoio financeiro dado pelo Prof. Dr. Marcelo Martins Bueno, diretor do Centro de Educação, Filosofia e Teologia (CEFT) da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), que viabilizou a presente publicação.

⁶ Cf.: <<http://www.encontropibidfilosofia2015.blogspot.com.br/>>.

pelos diferentes projetos do PIBID da área de Filosofia em todo o Brasil, propiciando a almejada troca de experiências, a possível reelaboração ou ampliação das proposições realizadas no ensino básico e, igualmente, fortalecendo o vínculo entre as universidades de ensino participantes do evento.

A fim de contribuir com a proposta de divulgação e compartilhamento das pesquisas e práticas de ensino de Filosofia realizadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o presente livro reúne os trabalhos apresentados durante o II Encontro Nacional PIBID-Filosofia. Ademais, traz como primeiro capítulo a memória do encontro inaugural, incluindo a Carta de Vitória, documento criado e assinado pelos representantes de todas as instituições participantes.

Entre a realização do Encontro, em junho de 2015, e a publicação do livro de memórias e reflexões, dois anos depois do evento⁷, promulgou-se a Lei nº 13.415⁸ (de 16 de fevereiro de 2017), a qual, entre outras coisas, substitui a obrigatoriedade da disciplina Filosofia pela inclusão obrigatória de estudos e práticas de Filosofia na Base Nacional Comum Curricular. Se, por um lado, as perspectivas para a Filosofia como disciplina escolar mudaram com a nova lei, por outro, os desafios na área certamente permanecem os mesmos: a necessidade de cotidianamente reiterarmos e sustentarmos com bons argumentos o valor formativo da Filosofia⁹; de criarmos atividades, metodologias e materiais para o trabalho com a Filosofia na Educação Básica (e

⁷ Sabe-se que o quadro de bolsistas do PIBID-Filosofia (discentes, professores supervisores e coordenadores de área) sofreu significativa alteração nos últimos anos. Na presente obra são indicados dados referentes aos vínculos com o PIBID no ano de 2015, data em que ocorreu o Encontro.

⁸ Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016, altera as Leis números 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

⁹ Sobre o assunto, conferir o recém-publicado *O papel formativo da Filosofia*, organizado por Antônio Joaquim Severino, Marcos Antonio Lorieri e Sílvio Gallo (Paco Editorial, 2016).

divulgarmos estas iniciativas); de publicarmos artigos e livros com reflexões a partir e sobre a Filosofia na sala de aula; de repensarmos os cursos de formação de professores de Filosofia; de realizarmos pesquisas consistentes no âmbito da pós-graduação (nos cursos de especialização, mestrados acadêmicos e mestrados profissionais). Enfim, há muito ainda a ser feito para sedimentarmos a área de Ensino de Filosofia no Brasil.

Os capítulos que constituem esse livro são de autoria de bolsistas de iniciação à docência, professores supervisores e coordenadores de área dos subprojetos PIBID-Filosofia, organizados por instituição de ensino superior (em ordem alfabética). O leitor encontrará nas páginas que seguem relatos de experiências planejadas e/ou realizadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, sugestões de atividades disciplinares e interdisciplinares envolvendo a Filosofia na Educação Básica, bem como, em menor número, textos que discutem os referenciais teóricos que embasam as respectivas propostas dos subprojetos PIBID na área de Filosofia.

Espera-se que o material ora publicado possa circular em todo o território nacional, prolongando os diálogos, partilhando e fomentando ideias, consolidando o espírito dos encontros PIBID-Filosofia e colaborando para as problematizações do Ensino de Filosofia como objeto de reflexão e pesquisa filosóficas – problematizações que permanecem extremamente caras no cenário político-educacional vigente.

MEMÓRIA DE VITÓRIA: 1º ENCONTRO NACIONAL PIBID- FILOSOFIA

*Vitor Hugo de Oliveira Fieni¹,
Weriquison Simer Curban²,
Sergio Schweder³*

O 1º Encontro Nacional PIBID-Filosofia foi realizado na Universidade Federal do Espírito Santo, na cidade de Vitória, entre os dias 12 a 14 de junho do ano de 2013. O Encontro aconteceu a partir de uma idealização do professor da UFES e, na época, Coordenador de Área do subprojeto PIBID-Filosofia/UFES, prof. Sergio Schweder. A intenção era simples: reunir o máximo possível de subprojetos do PIBID-Filosofia espalhados pelo Brasil com o propósito de reunir a diversidade de experiências e compartilhar a riqueza de conhecimento e aprendizado que, não se tinha dúvida, estava sendo gerado pelo país afora.

Juntamente com o então coordenador Sergio Schweder, bolsistas e professores supervisores do PIBID-Filosofia/UFES começaram a pensar de modo efetivo a organização do Encontro. Dezenas de subprojetos de diversas Universidades do Brasil receberam o inesperado convite para o evento e a boa receptividade foi imediata. Um número centenário de trabalhos e de relatos de experiências foi chegando por e-mail para serem inscritos e posteriormente apresentados no Encontro. Vinte e duas Universidades, vindas de todas as cinco regiões do país, haviam confirmado presença. Era uma resposta empolgada e viva da força efetiva que o PIBID/Filosofia já possuía no ano de 2013. Em verdade, toda a equipe da UFES responsável pelo evento ficou surpresa do retorno positivo do convite.

¹ Professor Supervisor do PIBID-Filosofia/UFES: Colégio Maria Ortiz – Vitória – ES.

² Professor Supervisor do PIBID-Filosofia/UFES: Colégio Estadual – Vitória – ES.

³ Coordenador Institucional do PIBID-UFES – Vitória – ES.

Assim, no dia 12 de junho de 2013 as caravanas chegaram à Vitória (ES) vindas de várias direções e o auditório do IC II na UFES ficou repleto dos mais variados sotaques brasileiros com uma finalidade nobre e inédita no Espírito Santo e no Brasil: discutir a formação de professores, as didáticas, as conquistas e os desafios do ainda recente ensino de Filosofia nas escolas brasileiras, assim como as demais dificuldades em torno da educação básica. Dizemos recente porque a Filosofia, banida das escolas no início do regime militar, apenas retornou para o ambiente de ensino regular como disciplina obrigatória no ano de 2008. Ou seja, os professores de Filosofia estavam (e ainda estão) passando por um momento de construção, afirmação e legitimação do ensino de Filosofia dentro do currículo nacional. Meia dúzia (ou menos) de anos atrás só era possível encontrar os mesmos poucos manuais de Filosofia direcionados para a educação básica e pouca ou quase nenhuma discussão nacional era feita a respeito desse problema. E era diante de um cenário ainda não distante desse quadro que aconteceu o 1º Encontro Nacional do PIBID-Filosofia.

Mas, em contrapartida a essa realidade, o que se notou, logo nas primeiras 24 horas do evento, era que embora a Filosofia estivesse ainda carente de livros e materiais didáticos espalhados pelas livrarias do país, havia um crescente e rico processo de criação e discussão acerca das novas e diferentes perspectivas de como ensinar e aprender a Filosofia, e isso estava sendo construído por intermédio direto do programa do PIBID-Filosofia. A variedade de perspectivas de ensino lançadas a partir das experiências realizadas por centenas de bolsistas espalhados de Norte a Sul e de Leste a Oeste do Brasil deixava claro, mais uma vez, a força e a capacidade do brasileiro em superar dificuldades com um nível de criatividade e inventividade dignas de admiração. Durante o “Encontro” diversos tipos de trabalhos foram apresentados. As novas propostas vinham por meio de vídeos, livros, revistas, cadernos de debate, apresentação de banners, cartilhas filosóficas, jogos que estimulavam a criatividade e a curiosidade por temas da Filosofia.

Além da interação entre as participantes, a troca de experiências no que tange aos desafios do Ensino de Filosofia e a emergência de novas ideias para levar para dentro de nossas escolas, o “Encontro” também teve importância política. Reunir diversas Universidades em um mesmo ambiente, durante três dias, para discutir as problemáticas que giram em torno da Filosofia na Educação Básica traduz o sentimento de um grupo formado por professores Universitários, professores do Ensino Médio e licenciandos bolsistas, todos bem empenhados em dialogar, apresentar seus olhares e construir juntos os caminhos para a boa qualidade da Educação.

Durante os dias do “Encontro” que, diga-se, fez jus ao nome – porque a proposta do evento era mesmo possibilitar que as pessoas se encontrassem para se conhecerem e trocar experiências – foi construído um documento e de grande relevância nacional: a “Carta de Vitória”. Com base na vivência e acúmulo oriundo do que acontecia no “Encontro”, professores foram redigindo a “Carta de Vitória”, dia após dia, a fim de deixar expresso nela nossos anseios, críticas e convicções. O documento, não só deve ser levado em conta pelo seu valor pragmático, no sentido de deixar expresso objetivamente o que vivenciamos na vida prática do Ensino de Filosofia, mas, sobretudo, deve ser encarado como um documento de “poder político”, já que reflete o interesse coletivo dos presentes e é assinado por várias Universidades onde há núcleos de PIBID de Filosofia.

Faz-se mister ressaltar a necessidade desse documento ser divulgado pela comunidade acadêmica (mais engajada nas lutas pelas melhorias na Educação) e, acima de tudo, ser levado para mesas de discussões e decisões que giram em torno do Ensino de Filosofia, quiçá ser protocolado em órgãos Federais para reforçar a importância do PIBID como política de Estado, fundamental para a formação docente.

O Encontro teve esse aspecto agregador, seja no campo da produção e experiência didática, seja na construção coletiva de uma consciência política e afirmativa, que visa fortalecer o PIBID como programa sólido e que deu certo. O “Encontro” ocorrido em Vitória abriu as portas para que outros “encontros” venham a

acontecer e tenham o mesmo viés e amplitude. Diante das frequentes ameaças de retirada da Filosofia do Ensino Médio e de políticas de cortes, torna-se fundamental afirmar como a comunidade filosófica está unida. Os “Encontros Nacionais PIBID-Filosofia” são uma forma de dar visibilidade e concretizar esta iniciativa.

CARTA DE VITÓRIA

O Ensino de Filosofia no Brasil, não obstante sua história pontuada por alguns movimentos coletivos bem como por ações individuais de vanguarda, nunca esteve tão em evidência quanto no período atual, que sucede a publicação da lei 11.684/2008, cujo texto referenda o anseio de tantas gerações de filósofos educadores: a introdução da Filosofia como disciplina curricular obrigatória e universal para os três anos do Ensino Médio. Desde então muitas vozes e diversas ações – orientadas por objetivos pedagógicos específicos e eivadas de compromisso político com a educação brasileira – têm ganhado espaço quer nas comunidades acadêmicas quer nas escolares.

Neste sentido, em junho de 2013, na cidade de Vitória, capital do Espírito Santo, no campus da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES ocorreu o 1º Encontro Nacional do PIBID Filosofia, do qual tomaram parte dezenas de alunos bolsistas de diversas instituições de ensino superior, bem como muitos coordenadores de área e professores supervisores, os quais sem distinção hierárquica ou funcional trabalharam coletivamente, construindo o Encontro, que sob a égide da socialização de suas experiências nos respectivos projetos, oportunizou a criação de um ambiente reflexivo e crítico acerca do Ensino de Filosofia, que redundou na construção coletiva desta carta, denominada “Carta de Vitória”, cuja dupla semântica faz alusão ao local geográfico de sua redação e deflagração, mas principalmente comporta a compreensão construída durante o Encontro, que quer tornar evidente as diversas ações com êxito e movimentos bem sucedidos desenvolvidos nos últimos anos em torno do Ensino de Filosofia, não perdendo de vista elementos urgentes e carentes de revisão e recriação para os quais dedicam-se os parágrafos seguintes:

- Considerando o atual contexto do Ensino de Filosofia no Brasil, que apresenta novas exigências tanto para a escola básica quanto para as instituições de ensino superior após a inclusão da disciplina de Filosofia no Ensino Médio;
- Considerando e reconhecendo o esforço e o investimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior – CAPES com relação à formação de professores da educação básica, por meio da criação e manutenção do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID;

- Considerando e reconhecendo o apoio e o estímulo da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia – ANPOF às atividades de pesquisa em Ensino de Filosofia por meio da criação do encontro ANPOF do Ensino Médio;
- Considerando as inquietações e exigências de formação qualificada dos licenciandos em Filosofia;
- Considerando a necessidade de repensar a função da escola e as estratégias de ensino e aprendizagem diante do atual contexto educacional;
- Considerando que a Filosofia, ao estar presente no espaço escolar, pode e deve contribuir para a formação das pessoas (crianças, jovens, adultos) que frequentam as instituições de ensino;

Entendemos que:

- a) programas voltados para a formação dos licenciandos – tais como o PIBID – devem ser continuamente fomentados e ampliados pelos órgãos gestores da política de educação do país em todos os níveis, municipal, estadual e federal;
- b) se faz fundamental pensar estratégias de produção de conhecimentos relacionados à educação e ao ensino de Filosofia por meio da criação de programas ou linhas de pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*) nas áreas de Filosofia da Educação e Ensino de Filosofia sobretudo nos próprios institutos e faculdades de Filosofia;
- c) é preciso afirmar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na formação do licenciando e atentar também para as características específicas da atuação docente na educação básica ao formularmos os currículos da graduação;
- d) um ensino filosófico de qualidade passa inevitavelmente pela melhoria das condições de trabalho docente, incluindo a necessidade de concursos públicos que incorporariam

- profissionais com formação específica para a docência no ensino médio;
- e) em vista de corresponder ao anseio da sociedade e da escola brasileira, de colaborar com a formação discente na construção de um sujeito autônomo e crítico, a disciplina de Filosofia necessita ter como carga horária semanal mínima de duas horas/aula;
 - f) a implantação e efetivação da disciplina de Filosofia exige a necessidade da União e dos Estados efetivarem políticas educacionais para o Ensino Médio articuladas com políticas para a juventude tais como apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (parecer CNE/CEB nº 05/2011 e resolução CNE/CEB nº 02/2012).
 - g) a interdisciplinaridade, diálogo necessário entre conhecimentos, é princípio fundamental para repensar a estrutura curricular do Ensino Médio, não deve significar uma homogeneização das áreas de saber, tendo em vista o risco iminente de se perder a especificidade da disciplina Filosofia.

Vitória-ES, 14 de junho de 2013

Assinaturas (pelos participantes das):

1. PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica	Rio de Janeiro	RJ
2. UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas	Campinas	SP
3. UEL	Universidade Estadual de Londrina	Londrina	PR
4. UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz	Ilhéus	BA
5. UECE	Universidade Estadual do Ceará	Fortaleza	CE
6. UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná	União da Vitória	PR
7. UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú	Sobral	CE
8. UFCG	Universidade Federal de Campina Grande	Campina Grande	PB
9. UFPel	Universidade Federal de Pelotas	Pelotas	RS
10. UFSM	Universidade Federal de Santa Maria	Santa Maria	RS
11. UFSCar	Universidade Federal de São Carlos	São Carlos	SP
12. UFABC	Universidade Federal do ABC	Santo André	SP
13. UFAC	Universidade Federal do Acre	Rio Branco	AC
14. UFC	Universidade Federal do Ceará	Fortaleza	CE
15. UFES	Universidade Federal do Espírito Santo	Vitória	ES
16. UFMA	Universidade Federal do Maranhão	São Luís	MA
17. UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso	Cuiabá	MT
18. UFPR	Universidade Federal do Paraná	Curitiba	PR
19. UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	RJ
20. UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Natal	RN
21. UFF	Universidade Federal Fluminense	Niterói	RJ
22. UPM	Universidade Presbiteriana Mackenzie	São Paulo	SP

TREM FILOSÓFICO: OS MOVIMENTOS DO ENSINO DE FILOSOFIA NO PIBID PUC MINAS

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas)
Belo Horizonte, MG

*José Cecílio Neto e Lopes, Thiago Hot Pereira de Faria,
Westerley Antônio dos Santos¹, Sérgio Murilo Rodrigues²*

RESUMO: Como o espaço da Escola pode ser utilizado para a formação dos estudantes dos cursos de licenciatura? E como essa formação pode contribuir também para a formação continuada do professor efetivo da escola pública? Qual é o papel do PIBID na formação do professor de filosofia (atual e futuro)? Pretende-se relatar cinco (05) experiências desenvolvidas pela área de licenciatura em Filosofia da PUC Minas no período de 2010 a 2013. Essas experiências consistiram na elaboração compartilhada entre coordenadores de área (Universidade), supervisores bolsistas (professores da Escola) e bolsistas de iniciação à docência de um projeto de ação pedagógica a ser desenvolvido dentro do espaço escolar, junto à sua comunidade.

1. Trem Filosófico

O curso de licenciatura em Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) ingressou no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) através do Edital CAPES n° 018/2010. O subprojeto elaborado para a área de filosofia envolve quatro (4) escolas públicas estaduais³, quatro (4) professores supervisores das escolas públicas e 20 (vinte) alunos bolsistas de iniciação à docência.

¹ Bolsistas do PIBID-Filosofia/PUC-Minas.

² Coordenador do PIBID-Filosofia/PUC-Minas.

³Inicialmente, Escolas Estaduais Bernardo Monteiro, Ordem e Progresso, Maestro Villa Lobos e Lúcio dos Santos. Posteriormente a Escola Estadual Francisco Brant substituiu a escola Villa Lobos e a Escola Estadual Padre Matias substituiu a Bernardo Monteiro.

Nesta ocasião fazia menos de dois anos que a filosofia havia se tornado obrigatória no currículo do Ensino Médio através da lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008 e, levando em consideração o entendimento de que o PIBID é um programa que leva a formação de professores para dentro do espaço escolar, o nosso subprojeto privilegiou o tema dos *pressupostos teóricos e propostas metodológicas: o que ensinar e como ensinar filosofia no Ensino Médio?*

A formação do futuro professor não pode ficar restrita aos *muros da universidade*, pois sabemos por experiência própria, afinal de contas, todo professor já foi aluno algum dia, que os conhecimentos aprendidos no ambiente acadêmico não se aplicam *ipsis litteris*, literalmente, à realidade escolar. Os saberes da comunidade escolar muitas vezes são *opacos* aos estudantes universitários de licenciatura, que só vão *descobri-los* na sua prática pedagógica de sala de aula. Também sabemos o quanto os *estágios supervisionados* deixaram de suprir a demanda por uma aproximação dos saberes da formação docente (universidade) com os saberes da prática docente (escola).

O PIBID possui o diferencial de levar a formação docente para o espaço do diálogo entre as universidades formadoras e as escolas nos quais os professores exercem as funções para as quais foram preparados. A universidade estabelece uma relação institucional com a escola pública estadual. O professor supervisor da escola elabora um projeto conjuntamente com o coordenador de área da universidade estabelecendo um plano de ação para os estudantes da licenciatura (os bolsistas de iniciação à docência). Assim, os bolsistas têm uma dupla orientação que são complementares, ou seja, o professor da escola complementa a coordenação do professor da universidade e vice-versa, de forma que práticas e modelos epistêmicos de um lado e de outro possam ser constantemente atualizados e aperfeiçoados.

Não se trata de uma intervenção da universidade na escola, mas de uma cooperação, pois a participação do professor-supervisor como protagonista é fundamental, bem como da direção da escola e dos outros professores. Será o professor-supervisor junto com seus alunos na escola e os bolsistas que oferecerão o *feed-back* fundamental para a formação dos

professores nas licenciaturas envolvidas. E certamente este professor-supervisor será provocado em suas práticas e metodologias a se reinventar diante do desafio por ele assumido.

Além disso, a formação do professor de filosofia possui dificuldades específicas: a falta de um currículo mínimo consensualmente aceito (o que ensinar no primeiro, no segundo e no terceiro ano do Ensino Médio?); a falta de acordo sobre as habilidades e competências a serem desenvolvidas pela disciplina (alguns defendem que nem sequer caberia utilizar os termos *habilidades* e *competências* no ensino de filosofia); o embate entre um ensino temático e um histórico da filosofia; a pequena carga horária da disciplina; a falta de relatos sobre práticas de aula de filosofia com jovens que pudessem nos orientar na direção das melhores metodologias de ensino de filosofia.

Todas essas questões levantadas convergiram para uma proposta de metodologia chamada de *trem filosófico*.

A ideia de fazer referência ao *trem de ferro* é porque ele nos remete à noção de movimento, mudança. É interessante os alunos imaginarem a disciplina de filosofia como uma *viagem*, na qual eles se deslocarão através de várias *estações* (temas). Sempre lembrando que nunca voltamos os mesmos após uma *viagem*. Os vagões nos remetem à compreensão das etapas que devem ser seguidas, destacando-se a flexibilidade com a qual estes vagões podem ser inseridos na composição do trem. Os vagões são estruturas formais, que podem ser preenchidas por diferentes conteúdos. E, por fim, e porque não dizer o mais importante, o significado afetivo que o termo *Trem* possui no imaginário do povo de Minas Gerais.

O *Trem filosófico* possui um eixo comum que é representado pela locomotiva e, perpassa toda a sua extensão, pois é a locomotiva que puxa toda a composição de vagões e é o maquinista (professor) na cabine que direciona os demais compartimentos ou sequência de vagões. O eixo comum é o tema central da discussão, que norteará a unidade, o bimestre ou o ano letivo, de acordo com a estratégia adotada pelo professor em conjunto com a escola. Esse eixo comum movimentará todos os vagões, ou seja, a sequência de procedimentos didáticos daquela unidade de ensino.

Conforme a imagem que segue, os vagões estão em consonância com cinco (05) etapas de trabalho, que serão esclarecidas a seguir.



O primeiro vagão chama-se *este trem me faz pensar*, trata-se do embarque na temática proposta dentro do eixo comum estabelecido. É a etapa da *sensibilização*, que se diferencia da *motivação*, por ser um processo interno e não externo ao aluno, como ocorre na motivação. A *sensibilização* deve representar uma aproximação real e afetiva com o aluno, na medida em que o próprio aluno reconhece aquele tema proposto como pertencente ao seu mundo, ao seu *horizonte de sentido*. Ou seja, escolher um problema que seja também dos alunos, ou melhor, ainda, que parta deles, de suas vivências. Embora a tarefa de sensibilizar o aluno exija mais por parte do professor, parece ser a mais adequada para os fins aos quais nos propomos. O caminho para a sensibilização é o do *círculo hermenêutico*. É proposta para a turma uma problematização e caberá a eles, em um primeiro momento, pensarem sobre a relevância desta problematização, para posteriormente proporem soluções possíveis. Nesta fase, temos um levantamento dos *preconceitos* (pressupostos) dos alunos e a comunidade escolar (alunos e professor) poderá perceber como aqueles preconceitos levam a pensar a problematização de uma determinada forma e, conseqüentemente, propor determinadas soluções e não outras. A sensibilização é o ponto de partida no trabalho que culminará naquilo que chamamos de “*experiência filosófica*”.

O segundo vagão é denominado de *e eu com isso?*. Consiste na possibilidade de associar a realidade que cerca o aluno com o

conteúdo trabalhado em sala de aula, levando o aluno a perceber a importância desse conteúdo no seu cotidiano. A viagem iniciada com o *Trem Filosófico* só encontra um direcionamento fecundo se permitir ao estudante trilhar o caminho da verificação do significado das proposições abstratas da história da filosofia na sua realidade cotidiana. O objetivo é provocar no aluno, durante o trajeto da investigação filosófica, a pergunta: e *eu com isso?* Ele poderá, então, refletir de que modo as questões formuladas pelos pensadores na história da filosofia se inserem no seu cotidiano, na realidade do mundo contemporâneo. Essa etapa permitirá que o aluno se veja implicado existencialmente com questões do seu tempo dignas de problematização, mas que tantas vezes têm o seu potencial crítico-reflexivo ignorado, por causa de uma *recepção* do texto filosófico inadequada. O jovem do Ensino Médio possui capacidade de compreender os textos clássicos dos próprios filósofos, mas necessita de uma preparação prévia, que situe o texto, a temática e a linguagem utilizada para o jovem. Inclusive seria muito estimulante incentivar o jovem a *reescrever* o texto na “sua” linguagem geracional. Pensemos no livro VII da *República* de Platão, de que adianta saber em que consiste a *caverna de Platão* se não formos capazes de dizer o que esta passagem da filosofia pode acrescentar à vida do jovem estudante e também, como ela se relaciona com a situação a qual ele se encontra.

Nesta etapa pretendemos utilizar o processo de problematização para estimular a *interdisciplinaridade*. Será o momento propício ao diálogo entre o estudante e as outras formas de apresentação ou representação da realidade. Assim, o professor de filosofia – e talvez mais dos que as outras disciplinas, tendo em vista a larga amplitude do campo de investigação filosófico – pode utilizar-se do diálogo com as demais áreas do saber. Esse vagão se estabelece como espaço favorável à *intertextualização*, ou seja, à leitura e interpretação não apenas limitados aos conteúdos escolares, mas também das leituras e interpretações que se podem extrair do próprio mundo em sua complexidade. Isto significa dizer que é possível que o conteúdo escolar seja visto por diversas perspectivas que não se encontram necessariamente dentro da escola, mas sim, em outros espaços sociais, como a comunidade e

outras instituições. Não são só outras disciplinas, mas também outras formas de saber que podem e devem contribuir para a formação do aluno. Para tanto, o professor de filosofia deve incentivar seus alunos, juntamente com professores das diferentes matérias, ao diálogo que instiga a articulação entre o conteúdo filosófico com os conteúdos de outras disciplinas e outros saberes.

Terminado o momento da *sensibilização* através da *problematização*, quando o aluno expôs seus *preconceitos* acerca de determinada temática, temos agora o momento da leitura, compreensão e produção de *conceitos*. Chegamos ao vagão *Assim falava o filósofo*. Nele teremos a investigação através da leitura de fragmentos do texto de filósofos ou textos integrais com os quais o professor tentará integrar o aluno no mundo da filosofia sem ter que utilizar apenas de fontes secundárias. Neste vagão será trabalhada a *construção do discurso*, que será um dos indicativos que permitirão ao professor avaliar a compreensão e entendimento do aluno em relação ao texto trabalhado. É na demonstração da capacidade de articulação das ideias em seu discurso, ou seja, de falar com clareza sobre aquilo que tenha compreendido que se consolida o exercício da razão. Entretanto, um conceito por si só, transferido da história da filosofia para a realidade do aluno, pode não suscitar elementos suficientes que possibilitem a ele a compreensão do problema tratado. Partindo deste pressuposto, sugerimos a utilização de outros textos e conceitos, filosóficos ou não, que promovam a expansão do horizonte reflexivo do estudante, provocando-o a compreender o minucioso trabalho de pesquisa (investigação) que terá que ser feito não só para a filosofia como para todas as outras áreas do saber, inclusive os saberes cotidianos. Será importante que a investigação tenha o rigor e esteja focada no elemento principal da filosofia, qual seja, o *conceito*. O *conceito* precisará ser reconstruído a partir de uma *transposição pedagógica* do conceito original do filósofo para o *novo* conceito alcançado pelos alunos. Deve ficar muito claro ao aluno que em um primeiro momento ele irá *identificar e compreender* o conceito do filósofo dentro do contexto do filósofo e só posteriormente ele irá *aplicar* a sua compreensão na *conceitualização* de um conceito derivado do filósofo, mas não mais o mesmo. É fundamental para

o adequado ensino do filosofar que o aluno distinga a conceitualização do filósofo da conceitualização dele. Pois senão corremos o risco do aluno atribuir ao filósofo o conceito que não é mais dele, mas agora do aluno e transmitir essa informação inadequada a outros.

O vagão *O mundo em 4 D* pode tomar a forma de oficinas, palestras e filmes para fixar e apontar outras perspectivas de *conceitualização* e *construção de argumentos*. Estamos agora no quarto vagão – a proposta dele é reforçar o trabalho de elaboração de conceitos. Ora, é preciso levar em conta que o trabalho de criação de conceitos é, muitas vezes, questionado, no sentido de entender a reutilização deles como mera repetição. Mas não se trata de repetição, pois o estudante se apropriou de um conceito aprendido (investigado), adaptando-o a um problema atual. Utilizaremos neste vagão de outros recursos metodológicos, que não a tradicional aula expositiva, para levar o aluno a descobrir a importância de compreender o texto filosófico nos seus componentes básicos, teses/ideias, estrutura argumentativa e como, a partir dessa compreensão, se poderá construir *novos* conceitos derivados dos tradicionais.

Parada técnica serão jogos filosóficos e outras atividades extraclasse, como por exemplo, *um passeio com Sofia*, excursões com os alunos a museus e outros lugares que possam suscitar a reflexão filosófica fundamentada em referenciais teóricos. O objetivo desta etapa tem um duplo propósito. Primeiramente, ao retomar as atividades aplicadas no decorrer da unidade, pretende auxiliar e reforçar a compreensão do conteúdo e do exercício do pensamento por partes dos estudantes, utilizando-se, contudo, de interações mais descontraídas, ou informais. Num segundo momento, objetivamos tornar a filosofia menos “alienada” dos estudantes. Ou seja, sabemos que os conteúdos de filosofia tendem à abstração, o que exige esforço reflexivo que, por sua vez, não é uma característica muito percebida no perfil dos nossos estudantes. Assim, a *Parada Técnica* sugere uma “pausa” no cotidiano escolar – aulas expositivas, exercícios, provas etc. – para permitir a fixação e ampliação dos saberes através de práticas mais interativas, minimizando uma dificuldade inerente à natureza da reflexão

filosófica. Um exemplo dessa atividade que pode se adequar a vários temas é a dinâmica do *Júri Simulado* – que promove a discussão, a reflexão e a construção de argumentos logicamente articulados, sem considerar toda a euforia que esse tipo de atividade causa no ambiente da sala de aula. Também temos como um exemplo muito válido a atividade que intitulamos de “Um passeio com Sophia”, que consiste na realização de visitas a museus, teatros, exposições de arte ou a qualquer outro espaço cultural em que os alunos possam identificar e vivenciar os conteúdos trabalhados na disciplina. Lembramos que a realização dessas visitas técnico-culturais pode e deve sugerir “lazer” e conhecimento, independente do conteúdo escolar como um todo, porém, e especificando a disciplina de filosofia. É importante que a temática destas visitas, assim como das demais atividades alternativas, estejam em sintonia com os conteúdos trabalhados no plano de aula, pois essas atividades trazem mais uma oportunidade para os alunos perceberem a consonância dos conteúdos filosóficos com o cotidiano das suas vidas.

O nosso esforço a partir do projeto do *Trem* Filosófico foi de pensar as futuras atividades dentro desta metodologia de ensino, devemos confessar que nem sempre isso foi possível, mas a intenção permanece.

2. Jogo filosófico: Os caçadores de zumbis

O objetivo foi desenvolver um jogo lúdico e dinâmico refletindo um tema filosófico (por exemplo, o custo social do progresso) para ser utilizado pelo professor de filosofia em sala de aula com jovens do Ensino Médio. O jogo foi desenvolvido no período de 06 de agosto 2012 até 30 de setembro de 2012. Foi pensado um jogo de tabuleiro, com peças movendo-se pelas casas a partir do número obtido em dois dados, a maioria das casas remetia a uma citação filosófica (uma carta) que o aluno deveria dizer se indicava alienação ou não (os zumbis/mortos-vivos são os alienados, por isso caça aos zumbis). Não há ponto de chegada no jogo, ou seja, não há um vencedor, o objetivo é que os grupos passem a colaborar com os outros para identificar os

zumbis/alienados. O término do jogo é determinado pelo professor (o final da aula ou das cartas). O jogo foi apresentado na forma de oficina para alunos do Ensino Médio na III Olimpíada Latino-Americana de Filosofia ocorrida nos dias 4, 5 e 6 de outubro de 2012 na Universidade Católica de Petrópolis. Durante a oficina percebemos a importância de alterarmos alguns detalhes do jogo, mas tivemos a aprovação do grupo que o jogou. Percebemos que o professor tem um papel fundamental na orientação do jogo e na explicitação dos conteúdos envolvidos na discussão sobre a alienação e o progresso. O jogo foi também apresentado no 8º Colóquio de Minas, no dia 20 de outubro de 2012, na PUC Minas. Na ocasião a atividade foi desenvolvida com estudantes dos cursos de licenciatura da PUC. A partir dos dois eventos, o jogo foi aperfeiçoado para iniciarmos o processo de pedido de patente e a sua aplicação nas Escolas Estaduais conveniadas.

3. Filosofia vocacional

Este trabalho é fruto de um projeto em desenvolvimento com alunos do terceiro ano do turno da manhã da Escola Estadual Ordem e Progresso através do PIBID da área de Filosofia. Tendo em vista que os alunos do terceiro ano se encontram em uma fase em que são obrigados a decidir qual curso devem prestar vestibular, este projeto intitula-se *Filosofia Vocacional*, tem como objetivo fazer da filosofia uma ferramenta que auxilia o discente a compreender melhor sua área. Por ser uma disciplina que essencialmente é crítica, reflexiva, sistemática, radical, e ainda mais, uma ciência que pode ser considerada mãe de todas as ciências, é possível através da filosofia observar a importância das áreas universitárias em específico, compreendê-las melhor e no nascimento de cada área perceber de que forma a filosofia a influenciou, e através das discussões teóricas atuais, perceber que ela ainda se faz presente, não só no modo teórico, mas também na vida prática de qualquer indivíduo e, por conseguinte, do indivíduo que cursa em qualquer campo do conhecimento. Através de levantamento bibliográfico, de aplicação de trabalho escrito e pesquisa de campo, tabulação de

dados, este trabalho possibilitou que os alunos tivessem contato com pequenas “palestras” que demonstraram a efetividade da filosofia nos campos de conhecimento.

Em 1964, diante do cenário político conturbado que caracterizou a ditadura militar brasileira, a filosofia, como principal ferramenta de formação ideológica, sofreu sérias consequências, sendo retirada do currículo escolar correspondente ao ensino médio. O novo contexto em que o país se inseria visava à profissionalização do ensino, enfatizando a adesão e valorização de disciplinas tecnicistas que pudessem proporcionar e efetivar a capacidade de produção dos alunos. No âmbito dessa formação estudantil idealizada, a filosofia se tornara dispensável. O caráter crítico da disciplina também contribuiu para que, mais do que dispensável, esta fosse temida pelas autoridades, posto que pudesse incitar estudantes à capacidade de criticar qualquer pensamento já posto e, portanto, questionar a ordem pré-determinada pelo regime.

Com o fim do regime militar em 1985, surge em todo o país fortes demandas para a volta da obrigatoriedade da filosofia no Ensino Médio, sendo que, apenas no ano de 1998 viria a ser aprovada a presença transversal do ensino da disciplina, porém esta seria de uso facultativo. A obrigatoriedade só seria alcançada no ano de 2008 com a lei 11.684/08.

Normalmente, no Ensino Superior, a Filosofia vem se restringindo a áreas voltadas para as ciências humanas, com exceção de algumas universidades que adotam a presença da disciplina em obrigatoriedade mínima de dois semestres em todos os cursos ministrados, como é o caso da PUC Minas. Em consequência do afastamento da Filosofia do ambiente escolar, a defasagem na formação completa de um indivíduo é de fácil percepção. É possível notar a carência de uma maior capacidade crítica e de participação no meio em que vive. Nos seis anos que sucedem a sua obrigatoriedade, apesar de ainda sofrer reflexos dos tempos em que fora abafada, a disciplina vem conquistando adeptos e, quando ainda mais incentivada e valorizada, os estudantes desenvolvem capacidades que amplificam o

aprendizado, compreendendo e aplicando reflexões no seu contexto social.

A filosofia amplia as possibilidades de leitura do mundo maximizando os sentidos para captar aquilo que está ao redor, ou dentro de cada um. Além do mais Morin, um importante filósofo da educação diz que:

A filosofia deve contribuir eminentemente para o desenvolvimento do espírito ‘problematizador’. A filosofia é, acima de tudo uma força de interrogação e de reflexão, dirigida para os grandes problemas do conhecimento e da condição humana. (MORIN, 2000, p. 23).

Tem como caráter ser uma disciplina puramente radical, crítica que problematiza questões diante de paradigmas, modelos, padrões criados pela sociedade, sejam estes no campo político, ético e científico.

Todos sabemos o que está em jogo: nenhuma outra disciplina está tão carregada de história, a história dos erros e acertos com que a humanidade, em sua sabedoria e em sua cegueira, tentou, pensar-se e pensar o mundo (ROUANET, 1992, p. 319).

São com estes ditos de Sergio Paulo Rouanet que se nota a importância histórica da filosofia. Ela de fato está no centro das humanidades em sua totalidade por ser a mãe de todas as ciências.

Ademais, dizer que a filosofia é a mãe de todas as ciências, como já dizia Aristóteles na *Metafísica*, não seria um exagero, pois através dela que se criaram diversas ramificações das ciências em geral, como as ciências da natureza na antiguidade, as ciências exatas na modernidade e as humanas na contemporaneidade.

Embora este caráter dimensional da filosofia seja um pouco conhecido para uma geração que tem o privilégio de tê-la novamente como disciplina do ensino médio, ela vai muito além da sala de aula. A Filosofia Vocacional tem como primazia mostrar a aplicabilidade da filosofia nas principais áreas de atuação, não apenas mostrar a sua essência propriamente dita, mas também a

importância ética de lidar com diversas situações cotidianas que o futuro profissional precisará encarar com sua profissão.

Por exemplo, um aluno que deseja se tornar um engenheiro civil tem de estar preparado para os seguintes questionamentos: como posso lidar com tal situação se me falta verba para a construção de um viaduto? Eu posso seguir a demanda do governo, ou esperar a verba sair? Se for este o caso, eu sigo a demanda e faço um viaduto, mas como consequência há uma tragédia, de quem é a culpa? Será minha? Ou do governo? Ou de uma pessoa que opta por estudar medicina e cuida de um paciente à beira da morte e sua religião não permite receber transfusões de sangue e terá que pensar em diversas perguntas antes de agir, como: Para este enfermo, que procedimento seguir? Faço ou não a transfusão de sangue? Posso salvá-lo e dizer que foi um milagre a cura dele, ou dizer a verdade? Se eu disser a verdade, o que será da vida desta pessoa?

Estes dois exemplos citados acima são muito comuns em nosso cotidiano ao lermos jornais, revistas e artigos da web, é próprio da televisão e do rádio que estão cada vez mais sensacionalistas. Ciente que pela graduação estes alunos terão duas disciplinas de filosofia ao longo do curso escolhido, elas têm como objetivo fazer que o aluno procure estas questões éticas e antropológicas visando à alteridade com outrem em suas respectivas áreas cujos futuros profissionais desejam, inicialmente, atuar.

Para possibilitar o aluno observar que o ensino de filosofia para além de auxiliar na sua formação enquanto pessoa também poderia auxiliá-lo a pensar com mais clareza o seu futuro, inclusive suas escolhas profissionais e possível curso superior. Este projeto, aplicado a 137 alunos do terceiro ano teve em um primeiro momento a realização de um trabalho escrito pelos alunos onde os mesmos deveriam inicialmente dizer qual a sua pretensão quanto ao curso superior e posteriormente através de pesquisas bibliográficas, buscar qual a importância da filosofia no nascimento da ciência escolhida.

Após este trabalho foi preparado alguns encontros com os alunos participantes em forma e pequenas palestras contendo os seguintes teores:

As duas primeiras palestras foram com um tema similar, ciências humanas e filosofia, pois, de acordo com a tabulação, os alunos se interessavam mais pelo assunto. A palestra focou no estudo filosófico do homem em si, passando por várias áreas do conhecimento, como psicologia, direito e até a própria filosofia.

A terceira palestra focou as ciências exatas, e abordou a origem da matemática, retomando filósofos como Pitágoras e Platão, passando por Descartes, chegando à ciência moderna de Galileu e, por fim, chegando à lógica e sua importância para a computação.

A quarta e última palestra tratou das ciências biológicas e da natureza, passando por Aristóteles e sua forma de ciência que durou mais de mil anos, passando a Darwin e sua evolução e a biologia moderna. Por fim, foi feito um questionamento ético sobre as evoluções e a utilização do conhecimento científico.

4. CLIPAMA – Amantes da leitura: um projeto transdisciplinar de desenvolvimento de habilidades de formação no PIBID

O Clube do Livro *Padre Matias* é um projeto do PIBID/PUC Minas subárea de Filosofia realizado no âmbito da Escola Estadual Padre Matias na cidade de Belo Horizonte/MG e surge como uma proposta transdisciplinar, pois objetiva interagir de maneira transversal com os diversos conteúdos e disciplinas lecionadas na escola buscando sempre harmonizar as habilidades presentes em todas, incentivando a comunidade escolar a adquirirem bons hábitos de leitura. O objetivo geral do projeto é incentivar a comunidade escolar à prática da leitura. Já o objetivo específico foca na figura do estudante, com o intuito de desenvolver habilidades como: a) o hábito saudável de leituras variadas; b) a frequência e utilização da biblioteca como práticas de aprendizagem; c) aprimoramento do senso crítico e argumentativo a partir da análise dos dilemas morais presentes nas obras debatidas. A metodologia proposta consiste na realização de

encontros mensais ou quinzenais, com grupos de três a quatro alunos por turma do turno da manhã; encontros que se realizarão no ambiente da biblioteca. Para cada encontro se elegerá uma obra que deverá ser lida e sobre a qual haverá uma discussão. Ao final, ocorrerá uma nova escolha por parte dos integrantes do projeto, obra essa que será objeto de debate no próximo encontro. Espera-se que a partir do projeto, alunos, educadores e demais profissionais de ensino estejam motivados a frequentar a biblioteca, tornando-se indivíduos habituados à leitura, com capacidades crítica e argumentativa.

5. Um diagnóstico das dificuldades para o ensino e aprendizado da Filosofia no ensino médio público

Há muito, profissionais engajados na valorização do Ensino da Filosofia e conseqüentemente do Professor e da Educação, trabalham com afinco para que a Filosofia firme seu espaço nas Escolas Brasileiras. Foi assim na *odisséia* política de meados da década de 2000, em que encabeçamos uma mobilização que reuniu os professores de vários Estados do Brasil, políticos, juristas, instituições e alunos, até conseguirmos a aprovação por lei do ensino da Filosofia em todo Brasil. Uma vitória histórica, promulgada pelo decreto-lei federal nº 11.684 2/06/2008. Foi assim também, para conseguirmos que a Filosofia entrasse no concurso público do Estado de MG, quando este, em 2011, havia retirado a Filosofia e a Sociologia do edital até conseguirmos com muita luta ocupar nosso lugar pedagógico, institucional e jurídico de igualdade em relação às demais disciplinas. Medidas que no mínimo, abriam espaço de procura pelo curso na universidade e de mercado para os novos formandos. Em seguida, iniciamos intervenções junto à Secretaria de Estado da Educação de MG, para impedir que não Habilitados em Filosofia assumissem as aulas. Empreitada alcançada só agora em 2013, com a resolução Estadual nº 2741 /20-01-2015. Porém, continuamos sendo questionados por alunos, diretores, colegas, pela sociedade em geral. Há grupos de interesse organizados para retirar a Filosofia da Escola, dando lugar ao ensino técnico. Isso significa que, se

quisermos mantê-la na educação formal, precisaremos ainda trabalhar muito! Os questionamentos sobre a Filosofia mais recorrentes nas escolas são: para quê Filosofia? Qual a sua finalidade? O que a Filosofia está “produzindo” para os alunos? O que os alunos estão aprendendo? Querendo ou não, este questionamento nos coloca na linha de fogo do problema, como profissionais, filósofos, professores. Não aceitar o desafio de dar respostas práticas às estas questões é abandonar a luta pela Filosofia na Educação. E as respostas começam por entendermos as dificuldades para o ensino e aprendizado da Filosofia, entendendo as causas e consequências destas dificuldades, ouvindo os sujeitos da aprendizagem e do ensino, o que é uma prática inédita e, a partir daí, apresentarmos os dados de realidade (cientificamente), debatendo, analisando, e por fim, apresentando soluções aos profissionais, estudantes, instituições políticas responsáveis pela educação e também pela formação acadêmica.

O projeto de pesquisa/PIBID que definimos para a equipe da Filosofia da E.E. Francisco Brant é motivado por essa necessidade, é mais um desafio na defesa e qualidade do ensino da Filosofia. Trata-se agora de voltarmos os olhos para a nossa própria prática, diagnosticando quais são “AS DIFICULDADES PARA O ENSINO E APRENDIZADO DA FILOSOFIA NO NÍVEL MÉDIO PÚBLICO” – Um diálogo entre ensino e aprendizagem. Mas, é importante entendermos que não estamos elaborando apenas uma pesquisa sobre o ensino e aprendizado da Filosofia. Vai além disso: estamos defendendo o ensino e permanência da Filosofia na Escola com qualidade.

Nosso trabalho de pesquisa para o PIBID é acadêmico-científico, mas também de formação (inclusive no nível de mestrado, no que tange à metodologia e ao objeto), e isso, por si só, é uma experiência muito valiosa para a carreira dos futuros professores de filosofia bolsistas do PIBID. Entendemos o projeto também como um conjunto de conhecimentos sobre a realidade do Ensino da Filosofia, capaz de provocar intervenções na política educacional em defesa da Filosofia na Escola e de nosso espaço profissional. A pesquisa é uma leitura da realidade vivida por nós professores da ativa e que será enfrentada por muitos dos jovens

licenciados em Filosofia quando iniciarem na docência. Por isso a expectativa é que, após o nosso projeto, os novos professores ao entrarem em sala de aula pela primeira vez, entrem bem equipados, fundamentados, cientes e conscientes da situação que vão encontrar no nível médio público. Que iniciem a docência em filosofia sabedores das dificuldades, das causas, consequências, de como a Filosofia é vista e analisada pelos alunos, de quais são os problemas e como resolvê-los. Esperamos que nosso projeto auxilie os novos professores a se sentirem mais seguros, preparados e amparados pelo conhecimento da realidade que irão encontrar e, com domínio das ferramentas para mudar o quadro negativo e melhorar ainda mais os aspectos positivos apontados pela pesquisa. Contando com a segurança de que a Universidade está conosco nessa nova tarefa, propondo mudanças na formação acadêmica dos novos estudantes, abrindo espaços para dialogarmos sobre nossa realidade de formação e do ensino da Filosofia.

O projeto aqui proposto para a área de Filosofia na Escola pretende identificar e diagnosticar as *Principais Dificuldades Para o Ensino e a Aprendizagem da Filosofia no Nível Médio*. É um projeto de pesquisa aplicada que surge com a necessidade pedagógica e mesmo filosófica de se investigar e fazer uma avaliação criteriosa sobre as origens, causas e consequências das dificuldades deste ensino-aprendizagem no nível médio público em BH. Trata-se de um diálogo, entre o ensino (professor) e a aprendizagem (alunos) de Filosofia, sobre a prática da Filosofia em sala de aula. Passando pela investigação de conteúdos, métodos, finalidades e objetivos deste ensino. As questões a serem respondidas na pesquisa são, do ponto de vista do professor, “quais as dificuldades para o ensino da Filosofia?” e, do ponto de vista do aluno, “quais as dificuldades para o aprendizado da Filosofia?”. A partir destas questões, a pesquisa pretende identificar as causas e consequências do problema e propor soluções que, esperamos, sirvam de orientações não só para o ensino-aprendizado no nível médio, mas também na formação dos docentes de Filosofia, no nível superior. O produto deste projeto de pesquisa será um livro, com uma análise da situação levantada no perímetro regional de BH e realizada em seis

escolas públicas estaduais de MG, participantes do PIBID-PUC-MEC. Livro a partir do qual ensinamos desenvolver ações específicas, práticas a partir dos resultados e análises da pesquisa, para auxiliar professores, alunos, diretores e autoridades políticas, no sentido de minimizar as dificuldades de ensino-aprendizagem da Filosofia e colaborar para qualidade da formação docente no ensino da Filosofia nas Universidades e nas Escolas do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

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

GALLO, Sívio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GALLO, Sívio; KOHAN, Walter Omar (Org.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

PEGORARO, Olinto. Filosofia: A ressurreição depois do banimento. In: **A Política da Filosofia no II grau**. SEAF, 1986.

ROUANET, Sergio Paulo. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Conteúdo Básico Comum: Filosofia - Ensino Médio**. Minas Gerais: Belo Horizonte, 2008.

II SEMANA DE FILOSOFIA NO CE VISCONDE CAIRU: ELEIÇÕES PARA PRESIDENTE DE CAIRÓPOLIS

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)
Rio de Janeiro, RJ

*Agostinho Lafaiete, Cláudia Passos, Leonardo Giorno,
Márcia Ferreira, Márcia Gonçalves¹,
Luís Aberto Cabrał, Edgar Lyra³*

RESUMO: O trabalho apresenta as atividades do PIBID/PUC-Rio, com foco na II Semana de Filosofia, realizada no C. E. Visconde de Cairu, em novembro de 2014. A preparação começou no início do período letivo, com uma pesquisa qualitativa feita com os alunos com o intuito, entre outros, de eleger um tema a ser desenvolvido durante a Semana. Tendo sido escolhido o tema “Política e Arte”, a atividade principal constituiu-se num debate eleitoral, com candidatos filósofos interpretados pelos próprios alunos.

1. Apresentação

No início de novembro de 2014 foi realizada a II Semana de Filosofia no Colégio Estadual Visconde de Cairu, organizada em sua dimensão mais ampla por uma equipe de 12 bolsistas, acompanhados pelos 2 supervisores e pelo coordenador do subprojeto. Evento semelhante já havia sido realizado no ano anterior e, por conta do sucesso e repercussão que então se obteve, foi levado adiante. Sua segunda versão revestiu-se, todavia, de roupagem completamente diferente da primeira.

O tema da II Semana surgiu a partir de questionários aplicados em sala de aula no início do ano letivo, com o intuito de entender melhor a relação dos alunos com o ensino de Filosofia.

¹ Bolsistas do PIBID-Filosofia/PUC-RJ.

² Professor Supervisor do PIBID-Filosofia/PUC-RJ.

³ Coordenador do PIBID-Filosofia/PUC-RJ.

Perguntávamos como eles definem “filosofia”, qual a importância da disciplina em sua formação, como as aulas poderiam ser melhores, também sobre a percepção da filosofia na vida fora da escola. Alguns dados da pesquisa revelaram informações interessantes. Com o passar dos anos, as respostas afirmativas acerca do ensino de Filosofia vão aumentando de 51,2% na 1ª série, para 61,5% na 2ª série e 68,4% na 3ª série. As respostas negativas vão, na mão inversa, caindo de 26,8% para 15,4% e 7%, respectivamente. Isso demonstra que à medida que os alunos vão entrando em contato com a experiência do filosofar, o interesse pela disciplina vai crescendo. Embora o PIBID-PUC já esteja presente no Colégio desde agosto de 2012, não foi possível ainda, todavia, quantificar sua influência nesse crescimento.

Quando perguntados sobre qual tema gostariam que fosse trabalhado na II Semana de Filosofia, diversas respostas foram colhidas: religião, morte, política, deuses, Deus, felicidade, manifestações, preconceito, leis, liberação das drogas, sexo, arte, música, violência, homossexualismo, esportes, pedofilia, amor, estupro, escola, liberdade, universo etc. Os temas foram então reagrupados e submetidos a um segundo escrutínio, prevalecendo – o fato de estarmos em ano de eleições nacionais foi certamente decisivo –, a combinação de temas “Política e Arte”. O intuito inicial era discutir a relação entre essas duas áreas.

Certo dia, em conversa envolvendo alunos do terceiro ano do ensino médio, o professor Luis Alberto e as bolsistas Cláudia Passos e Márcia Gonçalves, nasceu a ideia de ser feito um debate entre filósofos. Essa ideia começou a tomar forma, ficando decidido que seria organizado um debate eleitoral entre 6 filósofos, representados por alunos de cada uma das 6 turmas do terceiro ano. É válido adiantar aqui que a participação proativa dos estudantes nas tomadas de decisão e organização do evento, desde o início do processo, se mostraria, ao final dos trabalhos, como “segredo” do sucesso do debate filosófico.

Em síntese: cada turma trabalharia um filósofo e seria orientada por um dos bolsistas. A turma 3001 trabalharia o filósofo Karl Marx, com o pididiano Rodrigo Silva; a 3002, Jean-Jacques Rousseau com a pididiana Márcia Gonçalves; a 3003, Thomas

Hobbes com a pibidiana Márcia Ferreira; a 3004, Aristóteles com o pibidiano Leonardo Giorno; a 3005, Hannah Arendt com a pibidiana Cláudia Passos e, finalmente, a 3006, John Rawls, com o pibidinano Agostinho Lafaiete. As turmas, enfatiza-se, tiveram liberdade para escolher o filósofo com que gostariam de trabalhar e o fizeram a partir dos nomes que, em seu processo de formação curricular, haviam lhes despertado alguma curiosidade.

2. Preparação dos trabalhos

Dado esse primeiro passo, os estagiários prepararam textos referentes aos filósofos escolhidos, para que as turmas tivessem ponto de partida para realizar suas pesquisas. Foram mais tarde elaborados “santinhos”, com partidos políticos inventados, que levavam nomes relacionados às teorias políticas de cada filósofo, dando assim corpo à ideia do debate. Surgiu a necessidade de esmiuçar o projeto, definindo como seria e como se daria o debate. Foi feita uma pequena reunião na PUC-Rio entre os estagiários Leonardo Giorno, Márcia Ferreira e Márcia Gonçalves para selecionar assuntos a serem tratados e defendidos por cada um dos filósofos. Ficou decidido que os filósofos debateriam sobre temas como saúde, educação, segurança, economia, emprego, entre outros, áreas prioritárias do governo ao qual concorreriam, fazendo com que tudo se assemelhasse a um debate eleitoral real à Presidência da República, com tempo estabelecido, sorteio dos temas, perguntas, réplicas e tréplicas, conclusão e agradecimento.

Definida a composição do debate, passou-se à preparação das propostas de campanha de cada candidato-filósofo. Tinha sido a princípio determinado que cada bolsista auxiliaria um filósofo, de uma respectiva turma. Contudo, algumas dificuldades foram surgindo no decorrer da realização do projeto, tais como a greve dos professores e a licença médica do professor supervisor Luís Alberto, dificuldades que diminuíram muito o tempo de trabalho dos estagiários com as turmas. Decidiu-se, então, que todos trabalhariam de igual modo com todos os filósofos e todas as turmas, zelando conjuntamente pela realização de boas candidaturas. As turmas se envolveram “brilhantemente” nos

trabalhos, sendo escolhidos conselheiros, secretários e futuros ministros para assessorar os candidatos, num trabalho muito bem feito, que acabou por envolver as turmas em grande parte dos seus alunos. Os estudantes realmente "vestiram a camisa" e se dedicaram à atividade. Estavam, de fato, decididos a participar plenamente do debate, que, àquela altura, já havia sido tomado por um sentimento de emulação, um espírito esportivo, uma rivalidade sadia que impulsionava e servia como combustível para levar o trabalho adiante. Trabalharam mesmo com muito afinco e muita determinação.

Devido ao pequeno tempo, no fim, pelos motivos já aludidos, resultante para a preparação efetiva para o dia do debate, os alunos marcaram reuniões entre eles e fizeram uso intensivo das novas tecnologias: *Facebook* e *WhatsApp* foram utilizados para manter o contato entre os alunos e com os pibidianos, tirando dúvidas, desabafando ansiedades, nervosismos e expectativas, o que ia tornando a preparação mais ardorosa. Esses recursos acabaram por ajudar, também, na aproximação entre bolsistas e alunos, expandindo os debates de sala de aula para fora dos muros da escola. É bem sabido, o horário de dois tempos semanais de 50 minutos (nas terceiras séries) não permite o aprofundamento desejado das discussões, o que faz com que professor, aluno e pibidianos não consigam dar conta de todas as demandas que surgem no dia-a-dia da sala de aula. Ou seja, a experiência mostrou que, ao contrário dos pensamentos que acham que a proibição de aparelhos eletrônicos em sala de aula é a solução para o problema do desinteresse, as novas tecnologias podem ser grandes aliadas na prática pedagógica.

Novos encontros no departamento de Filosofia da PUC-Rio foram necessários para dar forma final ao material a ser mobilizado no debate. Foram preparados recortes e colagens, por exemplo, com fotos ampliadas dos filósofos escolhidos, contendo data de nascimento e morte de cada um, com o intuito de apresentar os filósofos para o colégio em geral. Também se definiu a necessidade de um nome para o país fictício em que ocorreria a eleição para presidente. Entre várias sugestões de nomes para o país, foi estabelecido o nome de *Cairópolis*, sugestão dada pelo

professor Edgar Lyra, uma alusão ao nome do colégio no qual seria realizado o evento. Foram impressas fotos grandes, panfletos (santinhos) e cartazes para a divulgação do evento. O estagiário Leonardo Giorno e o professor Edgar Lyra deram forma final aos textos inicialmente elaborados para alavancar o trabalho com as turmas e os imprimiram de modo a deixá-los visíveis a todos no dia do debate. Sempre com a precedência dos pibidianos que assinam o presente trabalho, outros colegas do PIBID/PUC-Rio se juntaram à equipe na reta final, entre eles France Lima Rodrigo Silva, Reinan Rebouças, Artur Silva e Miguel Ângelo Gomes. Tudo foi elaborado com muito cuidado, para que o evento obtivesse o melhor resultado.

3. Realização do debate eleitoral

Na manhã do dia 03 de novembro os alunos e todas as turmas do terceiro ano do Colégio Estadual Visconde de Cairú dirigiram-se ao auditório ao chegar, e lá aguardaram o início do debate político. As respectivas equipes se organizaram fazendo do banheiro da escola o "camarim" dos candidatos, traçaram suas últimas estratégias e até mesmo repassaram o conteúdo de campanha preparado por eles. Os estagiários haviam chegado cedo à escola e colado os cartazes de campanha de cada candidato pelos corredores para divulgar o evento que em breve se iniciaria. Também prepararam as mesas e o cenário do debate com as fotografias ampliadas dos filósofos. O equipamento de som havia igualmente sido montado. Todos aguardavam ansiosamente o momento de entrar em cena; as turmas iam se mobilizando para organizar a torcida e as perguntas que seriam feitas pela plateia aos candidatos. O mediador do debate, Leonardo Giorno, vestido de paletó e gravata, entrou então no teatro, posicionou-se no palco e, cumprimentando o público, começou a descrever as regras do debate. Em seguida, convocou, por ordem cronológica, os candidatos para entrar e tomar seus lugares.

1º Bloco

Um por vez, os candidatos dirigiram-se ao centro do palco para fazer breve apresentação de suas principais ideias e planos de governo. Alguns, ainda bem apreensivos, olhavam para o professor e bolsistas aguardando algum tipo de confirmação e apoio para que pudessem deslançar suas falas. Mesmo que a maioria deles não fosse familiarizada com o microfone, aos poucos foram ficando mais desinibidos e tomando o espaço do palco.

2º Bloco

Cada filósofo teve a oportunidade de fazer pergunta de tema livre, podendo ser dirigida ao candidato de sua escolha, sendo realçado, neste momento, o contraste entre os pensamentos divergentes e o modo de defesa de cada um. Era possível notar a seriedade com que os espectadores tratavam a eleição, com que analisavam cada detalhe de forma criteriosa. Os ruídos da plateia aos poucos começaram a aumentar. Era sinal de que parte dos espectadores não concordava com algumas propostas apresentadas pelos candidatos; do palco, era possível observar as expressões faciais que davam corpo aos seus pensamentos.

3º Bloco

Duas urnas foram utilizadas para sortear os temas das perguntas seguintes, bem como os candidatos a quem se dirigiriam as perguntas, sendo permitida nesse bloco a réplica e a tréplica. Os espectadores mantinham seus olhos atentos, por vezes discordando dos pensamentos que propunham “os filósofos”. O candidato Aristóteles era aquele que mais sofria oposição da plateia, que se manifestava de forma contrária às suas propostas de governo. Ainda assim, era possível observar o bom “domínio” do pensamento do filósofo pelo aluno, o que em muito orgulhava os organizadores do evento, mas desagradava em parte o público, que, simultaneamente, vaiava e aplaudia o aluno Thiago Oliveira em seus posicionamentos “aristotélicos”.

4º Bloco

Aproximava-se o momento de interação quando, finalmente, o público poderia fazer suas perguntas. O apresentador anunciou um curto intervalo para que os alunos pudessem, com auxílio dos pibidianos, prepararem suas perguntas. Timidamente começaram a formar uma fila que gradualmente cresceu, até que grande parte da plateia estava de pé, aguardando ansiosamente sua vez de perguntar. Os candidatos começaram a ser indagados por seus eleitores e, em geral sem demora, num “ping-pong” respondiam aos questionamentos. Por vezes, todavia, recorriam aos seus "assessores", conforme autorizado pelas regras. O entusiasmo tomava conta da plateia, as turmas tentavam de todas as formas defender seus candidatos, mas, infelizmente, a manhã estava chegando ao fim. A esta altura Aristóteles já havia sido rotulado como "machista", visto que a plateia feminina dominava o auditório e se opunha ao seu pensamento.

Pensava-se inicialmente que os alunos que não participaram mais dos trabalhos talvez não se interessassem pelo debate, mas, para surpresa da equipe, o auditório estava repleto e com participação total. Manifestavam-se perguntando, aplaudindo os candidatos que se destacavam em suas respostas, incentivando os candidatos de sua preferência. Em vários momentos o mediador precisou intervir para acalmar os ânimos no ambiente e garantir as falas dos candidatos.

O debate foi encerrado e assim chegou o momento final e decisivo, a votação. As urnas foram posicionadas, as cédulas distribuídas e, ao microfone, foram anunciadas pelo apresentador as regras para eleição, a principal sendo: *votar no candidato que representou mais fiel e convincentemente os pensamentos do filósofo escolhido*. Isto enfatizado, seguiu-se a votação. De forma bem secreta os alunos escreveram seus votos e os depositaram na urna. Encerrada a votação, os estagiários reuniram-se e contaram atenciosa e curiosamente as cédulas.

Foi possível, no fim, observar, de forma gratificante, que ainda que uma parcela do público tivesse discordado veemente dos “ideais aristotélicos”, eles haviam compreendido a dinâmica da eleição e seu objetivo. (O grupo de) Thiago/Aristóteles, como

aquele que melhor uso fez dos textos e informações colhidos, foi eleito para a presidência de *Cairópolis*. Jean-Jacques Rousseau ficou em segundo lugar.

4. Conclusão

O debate eleitoral realizado no fim do ano não foi apenas um ápice – isolado – dos trabalhos do subprojeto de Filosofia no Visconde de Cairu em 2014. Vê-se prontamente e com clareza que o debate, muito antes de sua efetiva realização, catalisou as ações dos alunos de Filosofia do terceiro ano e acabou por mobilizar todo o colégio. Sem dissociar-se dos conteúdos previstos no currículo mínimo do Estado do Rio de Janeiro, a ideia do debate serviu para construir um *ethos* diferenciado entre os alunos que a ela aderiram, predispondo-os ao ensino de Filosofia e à interação com os bolsistas.

Após a notícia dada, na semana seguinte, de que o candidato Aristóteles tinha sido eleito por maioria dos votos, o aluno Thiago Oliveira, intérprete do filósofo vencedor, disse: "muito obrigado por terem proporcionado este momento em minha vida, obrigado pela dedicação dispensada". Parecia levar a coisa a sério até mesmo além do esperado.

Pibidianos e alunos, sob a supervisão do professor Luís Alberto e do coordenador Edgar Lyra, puderam perceber quão significativas e valorosas podem ser essas ações, tanto para os alunos do Ensino Médio quanto para os estudantes de licenciatura que começam a exercitar a docência e precisam acreditar em futuros horizontes de trabalhos, decerto para além dos desestimulantes lugares-comuns aqui e ali predominantes. É hoje de comum acordo entre todos os bolsistas que a experiência adquirida hoje no PIBID será de grande valor para o dia de amanhã.

Mais um resultado: foi organizada a ida dos alunos que interpretaram os filósofos à PUC-Rio para participarem do II Encontro Institucional PIBID/PUC-Rio. Lá puderam compartilhar a experiência vivida e a importância de projetos como o PIBID nas escolas. Levaram de volta também essa experiência

para a escola, o que certamente contribuiu para aumentar o prestígio do ensino de Filosofia por lá.

Pode-se ainda dizer que o tema da II Semana acabou por produzir nos alunos, além da abertura para a experiência da Filosofia, um diferenciado exercício da alteridade. Ao interpretar um filósofo, foi preciso que o aluno se colocasse no lugar dele, pensasse como ele e expressasse suas ideias da forma mais fiel possível. Ainda que tenha sido uma tarefa difícil, uma vez que a tendência em misturar o pensamento do autor com o seu próprio tenha sido recorrente (e natural), os alunos deram conta de representar seus respectivos candidatos-filósofos. Em outros termos, mesmo que por vezes não concordassem com a filosofia de seu personagem, tiveram, para colocar-se no lugar dele, que entender o que diziam seus textos. Muitos alunos dos grupos buscaram, inclusive, materiais sobre os outros filósofos de modo a dirigir perguntas “mais contundentes” aos seus defensores e assim tirar vantagem nos embates diretos. Foi-lhes, portanto, proporcionado um exercício filosófico ao mesmo tempo prático e teórico: o desafio era não apenas o de falar bem, mas o de ouvir bem.

Último dividendo do projeto, muitos alunos afirmaram ter obtido bom resultado nas questões de Filosofia do ENEM 2014. Segundo eles, a Filosofia havia ficado mais fácil com as atividades do PIBID. Isso indica, nos parece, que tornar o ensino mais interessante, criativo e participativo para os alunos não significa desviá-los das cobranças mais burocráticas ou formais da vida. Infelizmente, não foi possível fazer um levantamento mais detalhado desse alegado êxito no Exame Nacional.

REFERÊNCIAS

O livro didático de filosofia adotado pelo colégio é:

ARANHA, M. L. Arruda e MARTINS, M. H. Pires: **Filosofando – introdução à filosofia**. São Paulo, FNDE Editora Moderna, 2014.

Pela sua disponibilidade, trata-se da principal fonte de consulta *dos alunos*, conquanto não dos bolsistas, pelo seu preço e dificuldade de compra avulsa. Também a internet, principalmente a *Wikipedia*, configura-se, pelos hábitos geracionais, como fonte espontânea de consulta. Outras fontes sugeridas por sua disponibilidade foram:

CHAUÍ, **Marilena: Filosofia**. São Paulo, Ática, 2008.

COTRIM, Gilberto e FERNANDES, Mirna: **Fundamentos de Filosofia**. Rio de Janeiro, PNL D Saraiva, 2014.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à História da Filosofia**. Rio de Janeiro, Zahar, 2008.

MARCONDES, Danilo e JAPIASSU, Hilton. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro, Zahar, 2007.

Os textos dos filósofos escolhidos como candidatos à Presidência de Cairópolis, recomendados e consultados pelos bolsistas em edições diversas, foram principalmente: “Entre o Passado e o Futuro” e “Crises da República” (Hannah ARENDT); “Política” (ARISTÓTELES); “Leviatã” (Thomas HOBBS); “Manifesto Comunista” (Karl MARX e Friedrich ENGELS); “Teses sobre Feuerbach” (Karl MARX); “Discurso sobre a Origem da Desigualdade entre os Homens” e “O Contrato Social” (Jean-Jacques ROUSSEAU); “Uma Teoria da Justiça” e “O Liberalismo Político” (John RAWLS).

Finalmente, sínteses (como as acima reproduzidas) e materiais didáticos produzidos pelos professores foram disponibilizados em:

<https://www.facebook.com/groups/417793384956084/>.

O DESENVOLVIMENTO DE NOVAS ABORDAGENS DE ENSINO DE FILOSOFIA

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)
Ilhéus, BA

*Airan Nacif Oliveira, Márcio dos Santos Lopes,
Francisco José Castro Alves, Irlane Venâncio dos Santos, Ítalo
Costa de Santana, José Carlos Galdino da Silva, Lindomar
Alves de Abreu, Maria Alice Moreira Barbosa, Maria de
Lourdes Silva de Jesus, Sara Vanesca Carmo Aragão, Thais dos
Reis Freitas, Teixeira, Thais Oliveira Santos, Valdinete Pereira
dos Santos, Zoêmia Núbia Sampaio de Souza, Ewerton Carlos
Ramos Baldoíno, Aline Gonçalves de Carvalho, Rilson Sousa
Dantas, Jefferson da Silva Santos, Jabson Santos Silva, Luíza
Sousa Cerqueira, Milena de Queiroz dos Santos, Márcia
Cristina Cardoso Santos, Tamires Cunha Silva¹, Josué Cândido
da Silva²*

RESUMO: Nesta comunicação relatamos duas experiências desenvolvidas pelo PIBID de Filosofia da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. A primeira refere-se ao uso de jogos filosóficos nas aulas de filosofia do Ensino Fundamental II. São apresentados os diferentes tipos de jogos que podem ser usados nas aulas, seguido de exemplos de cada um desses tipos. Na segunda parte, é relatado a importância das reuniões de planejamento entre coordenação, supervisores e bolsistas, como forma de superar as dificuldades inerentes ao ensino de filosofia nas escolas públicas.

¹ Bolsistas do PIBID-Filosofia/UESC.

² Coordenador do PIBID-Filosofia/UESC.

Introdução

O PIBID de Filosofia da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) teve início em 2010, contando na época com um coordenador, dois supervisores e vinte bolsistas. De lá para cá, o PIBID de Filosofia vem se expandindo e hoje conta com três coordenadores, sete supervisores e quarenta e quatro bolsistas, atuando em oito escolas públicas dos municípios baianos de Ilhéus e Itabuna, tanto no Ensino Fundamental II como no Ensino Médio. Durante esse período, acumulamos diversas experiências a partir de pesquisas elaboradas tentando dar resposta aos desafios que a prática docente em escolas públicas oferece. Dentre essas experiências gostaríamos de compartilhar dois projetos desenvolvidos por dois coordenadores do PIBID de Filosofia da UESC e suas respectivas equipes, a saber: 1) O uso dos jogos didáticos no Ensino de Filosofia e 2) Ações subsidiárias na formação pedagógica dos bolsistas.

1. O uso de jogos didáticos no Ensino de Filosofia

O uso de jogos nas aulas de Filosofia surgiu, inicialmente, de uma demanda por estimular a participação dos alunos nas aulas, principalmente dos alunos do Ensino Fundamental II (5^a a 8^a séries). Nesse nível não é muito comum o ensino de Filosofia. Na região do Sul da Bahia, são poucos os municípios que têm a disciplina de Filosofia no Ensino Fundamental, como o município de Itabuna, por exemplo, que incluiu o ensino de Filosofia no Ensino Fundamental II desde 1995. Apesar de estar no currículo do Ensino Fundamental há quase 10 anos, os professores ainda encontram muita dificuldade sobre o que trabalhar com os alunos em sala de aula, pois não foram preparados na graduação para lidar com esse nível de ensino, tampouco há uma discussão muito aprofundada sobre o que é ensinar filosofia para crianças e adolescentes.

A decisão de incluir a Filosofia no Ensino Fundamental de Itabuna foi muito influenciada pelo impacto do Programa de Filosofia para Crianças (PFC), criado por Matthew Lipman (1922-

2010), implantado em muitas escolas privadas da região. Mas ao contrário das escolas privadas, os professores das escolas públicas nunca tiveram qualquer formação ou material específico para desenvolverem seu trabalho em sala de aula, guiando-se pela intuição em um processo de tentativa e erro.

Para o PIBID, atuar no Ensino Fundamental foi igualmente um desafio, principalmente em uma escola periférica em que muitos alunos mal sabem ler e escrever, o que os leva a um desinteresse sobre aprendizagem, que se reflete também como indisciplina. Diante de um quadro como esse, a pergunta inicial para começar o nosso trabalho foi: o que a Filosofia pode fazer por nossos alunos? Como a atividade da Filosofia é a reflexão, consideramos que estimulando a reflexão dos alunos, através do diálogo filosófico, é possível que eles venham a despertar o prazer por aprender. É claro que a Filosofia sozinha não pode recuperar todas as defasagens dos alunos, por exemplo, não temos a competência pedagógica para alfabetizá-los, mas podemos propor a leitura e escrita de pequenos textos e assim colaborar com o desenvolvimento do aluno em outras áreas.

Como a leitura e a escrita não eram a atividade principal dos filósofos antigos, mas o diálogo, resolvemos propor problemas filosóficos para discussão nas aulas. Aqui nos defrontamos com o problema da indisciplina em que alguns alunos agridem uns aos outros verbal e fisicamente, o que leva a constantes interrupções e inibição dos colegas. Era preciso uma estratégia que permitisse a participação de modo mais disciplinado, foi aí que introduzimos os jogos.

O jogo é lúdico, quando as pessoas se engajam livremente em um jogo têm em vista apenas o prazer que o jogo proporciona. Mas o jogo não é só fonte de prazer é também aprendizado, quando a criança joga ou brinca, está aprendendo. O que separa o jogo didático dos jogos em geral é que nele há uma intencionalidade pedagógica. Através do jogo o aluno vai aprender algo e vai se divertir (é óbvio que um jogo chato fracassa como jogo e as pessoas simplesmente desistem dele).

Os jogos didáticos distinguem-se de acordo com suas estratégias de ensino. O ideal do jogo didático é aquele em que “se

aprende brincando”, ou seja, aquele em que o objetivo didático pode passar despercebido pelos jogadores. Nesse caso podemos classificá-los como **jogos performativos**, em que o objetivo se realiza no jogar, ou seja, em que o processo do jogo é em si educativo. Outro tipo de jogo, é aquele que serve de “isca” para fisgar o aluno para discussão do problema ou **jogo motivacional**, aqui a reflexão acontece por uma situação provocada pelo jogo, ele tem uma função de proporcionar uma experiência dramática do problema. Há ainda os **jogos avaliativos**, que são jogos que servem para checar o grau de compreensão do aluno sobre os conceitos ou conteúdos desenvolvidos. É claro que nenhum dos tipos de jogos se esgota em uma única função, essa divisão cumpre mais uma função didática para mostrar como os jogos podem ser usados na Filosofia. Para uma melhor compreensão de como os jogos podem ser usados nas aulas de Filosofia, vamos ilustrar com alguns jogos que desenvolvemos com os alunos do Ensino Fundamental II, destacando, entretanto, que alguns deles também podem ser usados no Ensino Médio.

A) Jogos performativos

O **dominó filosófico** é um jogo que visa a formação de conceitos e a habilidade de dar razões para o que se pensa. Também é um exercício que tem em vista o fortalecimento do diálogo. O jogo funciona como um dominó em as pessoas recebem peças com pares de palavras de acordo com um tema. Por exemplo, se o tema é diálogo, as pessoas vão ter que classificar as palavras de suas peças, antes do jogo começar, como 1 - Diálogo, 2 - Anti-diálogo, 3 - Ambos, 4 - Nenhum dos dois. Depois de classificarem as peças individualmente ou por equipe, vão ter que convencer seus oponentes de que fizeram uma classificação correta. A princípio, os oponentes pretendem vencer o jogo e buscam falhas na argumentação das outras equipes, mas com o passar do jogo, acabam até colaborando e ganhar o jogo deixa de ser o objetivo principal.

Outro jogo desse mesmo gênero é o **Torto**. Trata-se de um jogo de tabuleiro, cujo objetivo é chegar do outro lado e criar

dificuldades para equipe adversária. Cada equipe recebe um conjunto de cartas contendo perguntas com a resposta no verso. As equipes revezam-se fazendo perguntas umas às outras, quando a equipe acerta, ela escolhe a peça que vai colocar no tabuleiro, se é um reto ou um torto (curva), quando erra, é o adversário quem escolhe que peça deve ser colocada. Além de avaliar a compreensão do aluno sobre o tema, o fato de ter que desenvolver uma estratégia para impedir o adversário de ganhar, sem prejudicar a si mesmo, exige dos alunos o exercício do raciocínio lógico.

B) Jogos motivacionais

Aqui se inclui uma infinidade de jogos, entre eles o **Leilão de Valores**, usado para trabalhar com ética. O aluno recebe uma cartela com 20 valores (família, riqueza, beleza, amor, religião, fama etc.), então é convidado a fazer sua escala de valores, ou seja, classificá-los por ordem de importância. Em seguida ele recebe 20 reais em notas de brinquedo e o professor começa a leiloar os valores, entregando o valor a quem pagar mais. No calor da brincadeira, muitos acabam comprando um valor só por comprar e quando chega nos últimos valores, que ele considera mais importantes, já não tem dinheiro para comprá-los. A partir dessa vivência os alunos são convidados a relacionar o jogo com suas próprias experiências e de como muitas ações em suas vidas são tomadas de modo irrefletido.

C) Jogos avaliativos

Um jogo avaliativo faz mais do que simplesmente diagnosticar o que o aluno aprendeu, é uma oportunidade de o aluno aprender ou operar com o que foi aprendido. Também é um ótimo momento para o professor perceber onde estão as dificuldades dos seus alunos. Um exemplo disso são as **Cartas Lógicas**: o aluno recebe um número de cartas igual ao do seu adversário, cada um dos dois coloca uma carta sobre a mesa. Então, faz-se um sorteio para ver quem começa e o primeiro roda um pião com quatro faces com as palavras: “Todo”, “Nenhum”,

“Alguns... são...” e “Alguns... não são”. Então o aluno deve tentar combinar as palavras para formar uma proposição verdadeira, por exemplo, com as palavras “gato”, “animal” e “todo”, “todo gato é um animal”. Nesse caso, ele faz ponto e pega as cartas, se não conseguir, as cartas permanecem na mesa, novas cartas são adicionadas e roda-se o pião novamente.

Os principais resultados ao se aplicar os jogos nas aulas de Filosofia são o de conseguir motivar os alunos para aula, mesmo aqueles mais reticentes acabam participando pelo interesse despertado pelo jogo e por se criar um ambiente de segurança em que o aluno esquece do medo de fracassar. Além disso, é uma boa forma de lidar com a indisciplina, pois enquanto estão concentrados jogando, os alunos perdem o interesse em sabotar a aula. Sem falar nos progressos cognitivos proporcionados pela reflexão filosófica presente nos jogos.

É claro que existe um limite para o uso dos jogos nas aulas de Filosofia e nem tudo pode ser transformado em jogo e ser divertido de aprender. Contudo, se é verdade, como dizia Aristóteles, que os seres humanos têm um desejo natural em aprender, também é certo que a sociedade pode modificá-lo e que, às vezes, é tarefa do educador reavivar esse desejo.

2. Ações subsidiárias na formação pedagógica dos pibidianos em sua futura atuação com o ensino da filosofia

Temos identificado ao longo da execução do subprojeto, mais especificamente no ano de 2014, o impacto das ações do PIBID de Filosofia na formação dos pibidianos e na atuação dos supervisores durante o desenvolvimento das aulas de Filosofia. As reuniões semanais de planejamento nas duas unidades escolares têm gerado discussões de caráter teórico e pedagógico, levando a desenvolver o planejamento de aulas compartilhadas entre os sujeitos do referido subprojeto, assim como a produção de recursos didáticos, a adoção de diferentes metodologias e atuação conjunta em sala de aula dos pibidianos e supervisores. Destaca-se ainda os encontros mensais com a presença de todos envolvidos

no subprojeto, para troca de experiência, firmar e esclarecer metas, além de analisar e propor o modo de atuação nas escolas.

Todas as inserções acima destacadas têm produzido resultados efetivos na formação dos pibidianos, além de servir como formação em serviço para os professores envolvidos, permite também debater os problemas teóricos – práticos do ensino da filosofia e diminuir a distância entre escola – universidade. Assim, com a continuidade das ações do subprojeto é perceptível o desenvolvimento dos alunos bolsistas quanto à compreensão das questões que envolvem as escolas e o contexto ensino-aprendizagem.

Em decorrência do diagnóstico da situação dos alunos do Ensino Médio quanto à argumentação escrita, diagnosticada mediante a aplicação do tema de redação do ENEM de 2013, foi detectado que os mesmos não conheciam o sentido de palavras corriqueiras da língua portuguesa, quiçá termos “simples” da filosofia. Diante de tal constatação foram planejadas ações que pudessem contribuir para minimizar essa realidade. Dentre essas ações duas serão destacadas:

1) em toda leitura dos textos trabalhados nas aulas de filosofia é solicitado aos alunos destacar as palavras que não conheçam para, posteriormente, pesquisar seu significado. Orientar os alunos para conhecer o sentido das palavras na tentativa de melhorar o domínio básico da língua. Para tanto, os alunos, juntamente com os bolsistas e sob a supervisão do professor de filosofia integrante do PIBID, passaram a visitar a biblioteca da unidade escolar com o objetivo de efetuar a pesquisa. Essa ação demandou inicialmente um levantamento, por parte dos pibidianos sob a supervisão da coordenadora do subprojeto, do acervo bibliográfico de filosofia e dos dicionários de língua portuguesa e de filosofia, o que levou a tornar a biblioteca escolar em um espaço cotidianamente mais visitado;

2) a cada texto trabalhado em sala de aula com os alunos pelo professor de filosofia, os pibidianos constroem uma lista de termos inerentes ao conteúdo filosófico trabalhado, tal ação possibilita ao

aluno de filosofia do ensino médio conhecer termos próprios da filosofia numa linguagem acessível ao seu repertório linguístico, além de desmistificar a ideia de que a disciplina de filosofia é de compreensão extremamente difícil, segundo relato de alguns alunos do ensino médio em sala de aula. Por outro lado, tal atividade possibilitou aos pibidianos efetivar pesquisas referentes aos temas tratados em sala de aula pelos professores supervisores, aprofundando seus conhecimentos e construindo alternativas didáticas para um melhor aprendizado dos alunos do ensino médio e, conseqüentemente, dos próprios pibidianos.

No decorrer das observações das aulas de filosofia pelos pibidianos, ficou constatado por eles que uma das causas da desmotivação dos alunos pelas aulas de filosofia parecia ser decorrente do uso excessivo em sala do livro didático, mediante leitura silenciosa solicitada pelo professor e, posteriormente, perguntas a respeito do assunto que deveriam ser respondidas. Tal fato chegou a ser expresso verbalmente por alguns alunos. Muitas vezes boa parte do desinteresse pelas aulas de filosofia deriva da dificuldade de compreensão do conteúdo e, também, pela falta de significação desses conhecimentos para os alunos.

Diante da constatação de que não se podia contar com o interesse inicial dos alunos, os pibidianos começaram a inquietar-se e sentir a necessidade da implementação de práticas possíveis de incentivar a participação dos alunos e o desejo de conhecer a filosofia, que esta adquira significação para os mesmos. Nas reuniões de planejamento foi bastante evidenciado o fato de que muitas vezes o problema do ensino da filosofia no nível médio é a tentativa de buscar simplesmente a transposição do ensino universitário simplificado e/ou diminuído, percebido também no rol de conteúdos trabalhados em sala de aula.

Ora, estava constatado, mediante observação, que os conteúdos não pareciam ser objetivamente significativos para os sujeitos da aprendizagem e, por conseguinte, também não o eram subjetivamente, pois não inscreviam no referencial de significação pessoal, abarcando suas experiências, conhecimentos e valores. Era necessário que essa significação pessoal se constituísse como

ancoragem para as novas aprendizagens, ou seja, que o ato de conhecimento em alguma medida se configurasse como um ato de reconhecimento. Na tentativa de solucionar esse problema, se optou por trabalhar com algumas das orientações propostas por Sílvio Gallo, no que se refere aos elementos didáticos.

Assim, nas reuniões de planejamento os pibidianos, sob a orientação da coordenadora de área e dos supervisores, passaram a elaborar planos de aula com os seguintes procedimentos didáticos: elemento sensibilizador, problematização, investigação e sistematização. Cabe ressaltar, que tirando o foco da aula exclusivamente do livro didático, mediante a introdução de um elemento que fosse capaz de motivar os alunos para transitar pelas aulas de filosofia, foi para os pibidianos algo que fez um diferencial significativo, pois eles constataram que os estudantes começaram a descobrir o gosto pelas discussões de caráter filosófico, pelas aulas de filosofia, demonstrando interesse em produções que versam sobre conteúdo filosófico.

Os pibidianos são responsáveis pela escolha do elemento sensibilizador, podendo ser uma música, um filme, uma poesia, uma obra de arte etc., que apesar de ser um elemento não filosófico, deve ser o ponto de partida para introduzir a problematização e, conseqüentemente, para a aula e para o conteúdo que será trabalhado. A escolha desses elementos deve ter como base o referencial de significação dos alunos, pois é uma tentativa de se aproximar do universo cultural deles. Esse procedimento se constitui em uma preparação para o desenvolvimento da aula. Aqui, tentamos tornar os conhecimentos aprendidos mais significativos, não apenas acrescidos, pois possibilita aos sujeitos do conhecimento modificar, reformular e reconstruir a bagagem cognitiva anterior.

Na sequência da construção do plano de aula, é construído o processo de problematização, ou seja, o tema será elaborado na forma de problema. Para essa construção, os pibidianos têm buscado subsídios nas leituras e pesquisas a respeito do tema, do filósofo que será abordado. É a etapa da problematização que move a experiência filosófica, ela nos remete a uma grande pergunta ou uma série de perguntas. Esses elementos não são

estanques e muito menos desvinculados, são todos eles concatenados e estão vinculados tanto ao elemento sensibilizador como ao conteúdo. É mediante a sensibilização que os estudantes conseguirão perceber o problema, mas não basta sensibilizar, é necessário problematizar, ou seja, motivar o pensamento filosófico.

A sistematização só é alcançada mediante a execução dos elementos anteriores, é necessário construir o processo da aula de filosofia. O ponto de partida deve poder ser o problema e, não basta ao professor problematizar, é necessário que o aluno compreenda o problema para fazer o movimento da experiência filosófica, uma vez que o problema como ponto de partida é uma questão central na filosofia.

É nesse momento que se efetiva a busca pela compreensão racional do problema levantado durante os outros processos, a partir do legado deixado pelos filósofos, mediante os textos que são pesquisados pelos pibidianos para serem usados na sala de aula com os alunos. Algumas vezes, os pibidianos reconstróem esses textos como forma de tornar uma leitura mais acessível aos alunos.

É interessante destacar que os bolsistas têm demonstrado um amadurecimento das competências necessárias para a sua formação, em especial à sua formação de professor de filosofia. Tal constatação tem sido evidenciada nas ações e atividades desenvolvidas, nos encontros mensais, nas discussões dos conteúdos teóricos quando da elaboração do planejamento das aulas, nas produções de textos para os alunos do ensino médio, nas propostas de dinâmicas didáticas para sensibilizar os alunos, a exemplo da vivência de uma atividade extraclasse, resultado do planejamento de propostas de aulas, centrada no estudo da ética kantiana e na questão do conhecimento verdadeiro em Platão, dando destaque às implicações relacionadas à ética ambiental e à investigação da realidade que nos cerca. Decorrente dessa problematização, os bolsistas, juntamente com o supervisor, destacaram a necessidade de vivenciar e ampliar o conhecimento do patrimônio ecológico da região.

Ainda como resultado do envolvimento dos pibidianos e sua percepção da necessidade de implementar dinâmicas didáticas

que possam sensibilizar os alunos, destaco a criação e a encenação da peça teatral intitulada: “A caixa de Pandora” para os alunos das escolas envolvidas no PIBID-Filosofia. Por outro lado, além de suas produções, apresentam também como resultado das ações desenvolvidas em sala a produção, dos alunos das escolas acima mencionadas, de acrósticos, poesias com temas tratados em sala de aula. Segundo relato dos bolsistas, os alunos sinalizaram que estão gostando muito mais das aulas de filosofia, pois a forma como elas têm sido desenvolvidas permite que eles possam ter uma maior participação e vontade de escrever.

É importante observar que os supervisores das escolas acabam sendo impactados com as ações do PIBID, uma vez que os mesmos retornam ao ambiente universitário através das reuniões e dos cursos efetivados pelo PIBID-Filosofia, possibilitando um repensar e um aprimoramento também da sua formação, culminando numa formação em serviço. Isso fica evidenciado quando eles, no planejamento, efetuam uma reflexão sobre o desenvolvimento das aulas e salientam a necessidade de (re)planejamento. É a possibilidade de estar, todo instante, pensando no seu fazer pedagógico, na sua atuação como professor de filosofia.

ESTÉTICA E ENSINO DE FILOSOFIA

Universidade Federal do ABC (UFABC)

São Bernardo do Campo, SP

*Bruno da Rocha Rodrigues Costa, Gabriel Martinez
Pirahy, Kailla Oliveira Santos, Leandro Alves, Márcio
Tokuiti Nomura, Nathaly Ferrari Rizzatti, Robert
Vagner Soares da Paixão Júnior, Rodolfo Oliveira
Paiva, Wesley Seraphim¹, Alexandre César Silva Lopes,
Leandro de Barros², Marinê de Souza Pereira³*

RESUMO: Serão apresentadas duas propostas de sequências didáticas. No caso da primeira, trata-se de uma atividade sobre as “Vanguardas Artísticas Revolucionárias e o Cinema dos Primórdios”, a qual pretende estimular nos alunos a compreensão da linguagem cinematográfica e suas possibilidades de intervenção social. No que se refere à segunda, parte-se da questão “Qual a função da arte?” para pensar características da arte em geral e interrogar a sua utilidade no mundo moderno.

1. Introdução

O projeto do PIBID-Filosofia da UFABC tem por mote fomentar, nas escolas parceiras do programa e na universidade, a reflexão filosófica a partir da Estética, considerada tanto como estudo dos conceitos da tradição (sobre o belo e a função da arte, por exemplo) quanto, de maneira mais ampla, discussão que tem as criações artísticas (obras de arte) e seus desdobramentos (obras de críticos ou historiadores da arte, por exemplo) como objeto de estudo. Neste sentido, busca-se desenvolver nas escolas que participam do projeto atividades teórico-práticas que aconteçam nas aulas de filosofia e em espaços de conhecimento e atuação sociocultural, tais como a própria universidade, museus etc. Para o

¹ Bolsistas do PIBID-Filosofia/UFABC.

² Professores supervisores do PIBID-Filosofia/UFABC.

³ Coordenadora do PIBID-Filosofia/UFABC.

II Encontro, propomos uma mostra do que está em via de criação e efetivação nas duas escolas, quais sejam, E. E. Padre Alexandre Grigoli e E. E. Oscavo de Paula e Silva. Em ambos os casos, serão apresentadas propostas de sequências didáticas que partem do objetivo supramencionado, mas que o problematizam a partir de interesses distintos, levando em conta os locais de realização e os sujeitos da ação (alunos do Ensino Médio, professores supervisores e universitários bolsistas do programa).

2. Sequência 1: Vanguardas Artísticas Revolucionárias e o Cinema dos Primórdios⁴

O projeto “Vanguardas Artísticas Revolucionárias e o Cinema dos Primórdios” tem por intento estimular nos alunos, através de uma sequência de aulas, uma reflexão crítica sobre o cinema e as expressões artísticas registradas pela cinematografia, suas ferramentas críticas e registros históricos.

Trata-se de uma proposta que intenta focar um trabalho sobre Estética a partir da sétima arte como instrumento de aprendizagem dentro das escolas da rede pública e potencializar essa experiência como material de trabalho para professores. Também pretende-se instigar a prática de debates, seminários e avaliações, entendendo o cinema e a arte enquanto expressão cultural de uma sociedade, ou seja, do pensamento coletivo. Desta forma, tomamos os filmes e as vanguardas cinematográficas com a perspectiva do *pensamento social* – as ideias que adquirem força social em uma comunidade e tornam-se uma obra a várias mãos.

Com esse projeto, a partir da exposição de filmes clássicos do cinema mudo e falado, pretendemos desenvolver com os alunos determinadas competências e habilidades, tais como: compreender a linguagem cinematográfica; contextualizar arte e literatura; valorizar a diversidade cultural; contextualizar os processos histórica e geograficamente; compreender a formação e

⁴Proposta desenvolvida pelo professor Alexandre César Silva Lopes com o auxílio dos bolsistas sob sua supervisão na E. E. Padre Alexandre Grigoli.

formulação da arte nos aspectos coletivos e individuais; construir argumentações e elaborar propostas para intervir na realidade.

Para uma melhor compreensão do projeto, faremos uma breve exposição sobre a importância da linguagem cinematográfica, o porquê da escolha do tema “Vanguardas Artísticas Revolucionárias e o Cinema dos Primórdios”, a metodologia que utilizaremos para concretizar o projeto e os resultados esperados.

2.1. Sobre o tema

A arte cinematográfica talvez tenha sido a arte que primeiro manifestou ao mesmo tempo encanto e massificação em sua difusão mundo afora, só se podendo entender este processo ao localizarmos o cinema como fruto e produto do desenvolvimento técnico e científico permitido pela revolução industrial. De alguma forma, a sétima arte expressa o próprio conceito de modernidade definida no século XIX pelo poeta francês Charles Baudelaire enquanto fluida, transitória, contingencial, urbana e industrial. Na definição do historiador da arte Arnold Hauser:

[...] o filme é uma arte derivada dos fundamentos espirituais da técnica, e, por conseguinte, ainda mais em acordo com os problemas a ela reservados. A máquina é a sua origem, seu meio de ação e seu assunto mais adequado. Os filmes são ‘fabricados’ e permanecem ligados a um aparato, a uma máquina, mais estreitamente do que os produtos das outras artes. A máquina coloca-se aqui entre o criador e sua obra e entre o público e o seu gozo da arte. O movimento motorizado, mecânico, automático, é o fenômeno básico do filme. (HAUSER, 1971, p. 73).

O cinema, enquanto desenvolvimento da arte na sociedade moderna, expressa também a própria contradição fundamental característica desta sociedade. Se, por um lado, enquanto manifestação artística, ele apresenta um potencial emancipador nunca antes visto, capaz de atingir milhões de pessoas, pois está inserido e é, ao mesmo tempo, impulsionador de uma cultura de

massa, por outro lado, enquanto mercadoria desenvolve uma potencial forma de alienação, comum a toda e qualquer mercadoria ou produto da indústria cultural. Estes dois aspectos serão problematizados durante as atividades do projeto. Entretanto, nossa preocupação central não é com o cinema da indústria cultural, mas sim com aqueles filmes que nos permitam analisar a sociedade pela ótica do cinema, neste caso do cinema mudo em foco, sobretudo.

A reprodução do mundo feita num filme é carregada de concepções político-ideológicas de seu(s) diretor(s) e/ou produtor(es). Ele é um registro na forma de ficção ou realidade documentada de uma época dada, expressão do pensamento social de uma determinada comunidade ou grupo social. Por isso podemos estudá-lo na escola em diálogo com diversas disciplinas do currículo comum do Ensino Médio: história, geografia, sociologia, literatura, artes e biologia; e com as disciplinas do campo das exatas: matemática, física e química.

2.2. O cinema mudo e a formação do pensamento crítico

O resgate do cinema mudo para a discussão da sociedade moderna é um desafio e será o cerne que permeará toda a discussão junto aos alunos. A razão pela qual escolhemos o cinema mudo para tratar das transformações da sociedade ocidental e, mais precisamente, do período que compreende a modernidade até os dias de hoje se deve, principalmente, pela possibilidade de se trazer ao repertório do alunado uma perspectiva de arte já superada (do ponto de vista técnico) e que, porém, traz em si uma atualidade fundamental para o diálogo com as disciplinas e com as temáticas suscitadas ao longo do projeto e do ano letivo.

Pretendemos, mais do que esgotar o projeto para a contemplação cinematográfica, realizar debates que se proponham transdisciplinares, discutindo os próprios temas colocados nos filmes com auxílio de bibliografia previamente selecionada neste projeto e em cada disciplina em específico a fim de que se realize a associação à grade curricular de cada disciplina envolvida no projeto. O exemplo desta pretensão pode ser o filme intitulado

“Nosferatu”, o qual suscitará uma temática que diz respeito às abordagens da biologia, da epidemiologia, do contexto histórico que retrata a época da peste negra na Europa Ocidental. Nesse exemplo temos um tema transversal e, portanto, o diálogo de duas ou mais disciplinas em suas habilidades e competências.

A linha analítica do estudo do filme buscará destacar, como ponto de partida, a representação da temporalidade histórica, abrindo para uma discussão entre as seguintes áreas do conhecimento: sociologia, filosofia, história, literatura, artes, geografia e biologia.

A título de exemplo, em se tratando ainda do filme “Nosferatu”, será sobre o mito do morto-vivo que a representação fílmica opera uma crítica muito refinada das transformações modernizantes da Europa e do capitalismo. A literatura fantástica dá à Escola de Cinema Expressionista Alemã a centelha genial da representação paralela, metafórica de crítica da sociedade de sua época. Este movimento marca uma efervescência cultural no seio de uma sociedade em transformação:

O expressionismo, nascido na Alemanha no final do século XIX, é maior que a ideia de um movimento de arte, e antes de tudo, uma negação ao mundo burguês. Seu surgimento contribuiu para refletir posições contrárias ao racionalismo moderno e ao trabalho mecânico, através de obras que combatiam a razão com a fantasia. Influenciados pela filosofia de Nietzsche e pela teoria do inconsciente de Freud, os artistas alemães do início do século fizeram a arte ultrapassar os limites da realidade, tornando-se expressão pura da subjetividade psicológica e emocional. (MONTEIRO, 2007).

O processo sugerido ao universo das pesquisas que envolvem as disciplinas citadas e o fomento de relatórios, anotações, críticas e sínteses tem por intento operar organicamente a abordagem discente a fim de uma compreensão cultural ampliada, possibilitando também o diálogo com a atualidade da realidade cultural dos alunos. Esta abordagem nos permitirá colocar de forma alternada a perspectiva histórica da filosofia ora

como eixo ora como referencial. A troca poderá e deverá ser feita em conformidade com a apresentação dos filmes, a saber, quando necessário, ou mais oportuno, apresentar filmes cotidianos, o contra peso pode ser uma questão da historiografia filosófica ou do tema que embasa a obra apresentada.

Os temas suscitados pela filmografia escolhida para o projeto constituirão uma base para a formação crítica de seus participantes, mais do que meros espectadores espera-se que, como pessoas críticas e pensantes, possam traçar associações dos conceitos em diversas disciplinas da grade curricular, ampliando o repertório (na sétima arte) e fomentando a capacidade de reflexão a partir da leitura e análise da bibliografia indicada.

2.3. Procedimentos

O projeto se desenvolverá em uma sequência didática de aproximadamente um bimestre, planejado em 12 aulas. Nestas, serão exibidos os filmes na íntegra, assim como a exposição de temas gerais referentes a eles e a promoção de debates relacionados aos temas suscitados pelo presente projeto e durante sua execução. A proposta da sequência didática baseia-se em uma “desmontagem” da experiência com cinema que os alunos têm, constituída no tempo dos filmes contemporâneos da cultura de massa, os chamados filmes *blockbuster*, para inseri-los em outro tipo de tempo e imagem cinematográficos referentes aos filmes que temos por objetivo na sequência didática.

2.4. Resultados esperados

Com este projeto esperamos que os alunos participantes possam desenvolver um olhar crítico sobre o cinema e sobre a sociedade ocidental, aprofundando-se no estudo dos temas filosóficos trabalhados.

2.5. Filmografia

Filme: Nosferatu, 1h20 min.

Direção: Friedrich-Wihelm Murnau

Alemanha.

Temas-chave: barbárie e civilização; capitalismo e tempo social; tradição e modernização capitalista; racionalidade e irracionalidade social.

Filme: Metrópolis, 1h40 min.

Direção: Fritz Lang

Alemanha, 1927.

Temas-chaves: industrialização, mundo do trabalho, mecanização, automatismo, conciliação de classes sociais.

Filme: O gabinete do Dr. Calligari, 54 min.

Direção: Robert Weni

Alemanha, 1919

Temas-chave: realidade, devaneio, guerra, tragédia, totalitarismo.

3. Sequência 2: Qual a função da arte?⁵

3.1. Objetivo

Criar nas aulas de Filosofia um espaço de reflexão sobre a natureza e a função da arte, mostrando a relevância de tal tema para a disciplina em questão e para o Ensino Médio em geral.

As artes ocupam um papel importante na formação dos estudantes do Ensino Médio. De acordo com as Orientações Curriculares Nacionais:

Conhecer arte no Ensino Médio significa aos alunos apropriarem-se de saberes culturais e estéticos inseridos nas práticas de produção e apreciação artísticas, fundamentais para a formação e o desempenho social do cidadão. Na

⁵Proposta criada pelo professor Leandro de Barros e pelos alunos bolsistas sob sua supervisão na E. E. Prof. Oscavo de Paula e Silva.

escola de Ensino Médio, continuar a promover o desenvolvimento cultural e estético dos alunos com qualidade, no âmbito da Educação Básica, pode favorecer-lhes o interesse por novas possibilidades de aprendizado, de ações, de trabalho com a arte ao longo da vida. (BRASIL, 1999, p. 46).

Ainda que esteja presente na grade de disciplinas específicas, tais como Literatura e Artes, acreditamos que nas aulas de Filosofia a arte pode ser abordada a partir de outra perspectiva, numa reflexão em que ambas contribuam uma com a outra. E mais. Faz parte da natureza da Filosofia e do seu papel na educação o refletir sobre tal área humana de criação, como lemos nos PCN+:

Uma das funções do filósofo-educador consiste em dar elementos para o aluno examinar de forma crítica as certezas recebidas e descobrir os preconceitos muitas vezes velados que as permeiam. Mais ainda, ao refletir sobre os pressupostos das ciências, da técnica, das artes, da ação política, do comportamento moral, a Filosofia auxilia o educando a lançar outro olhar sobre o mundo e a transformar a experiência vivida numa experiência compreendida. (BRASIL, 2006, p. 45).

Além de apresentar e discutir os principais problemas da Estética através das várias concepções e argumentos sobre a utilidade das artes (se têm alguma, devem ter ou não), o projeto pretende fazer com que o aluno tenha uma experiência estético-filosófica envolvendo a reflexão crítica e a produção artística.

3.2. Sobre o tema

O que é a arte? Sabemos o que ela é? Conseguimos identificar que um quadro exposto em um museu, uma escultura, uma partitura clássica é uma obra de arte? E se a obra não estiver em um museu ou não fizer parte dos círculos da instituição de arte? Como identificar uma obra de arte? O que faz algo ser arte?

Conseguir dizer o que seja a arte é coisa difícil. Um sem

número de tratados de estética debruçou-se sobre o problema, procurando situá-lo, procurando definir o conceito. Mas, se buscarmos uma resposta clara e definitiva, decepçamo-nos: elas são divergentes, contraditórias, além de frequentemente se pretenderem exclusivas, propondo-se como solução única. (COLI, 2006, p.07).

Ou seja, criar um conceito único de arte é quase impossível. Trata-se de um problema entendermos o que é arte, uma vez que a sua definição varia com o passar do tempo e de acordo com a sociedade. Mas como a nossa cultura define a arte?

Para decidir o que é ou não arte, nossa cultura possui instrumentos específicos. Um deles, essencial, é o discurso sobre o objeto artístico, ao qual reconhecemos competência e autoridade. Esse discurso é o que proferem o crítico, o historiador da arte, o perito, o conservador de museu. São eles que conferem o estatuto de arte a um objeto. Nossa cultura também prevê locais específicos onde a arte pode manifestar-se, quer dizer, locais que também dão estatuto de arte a um objeto. (*Idem*, 2006, p.10-11)

Os profissionais utilizam-se de avaliações, definindo épocas, estilos, categorias para dizer o que é a arte. O que o museu exhibe também dá ao objeto exposto o estatuto de arte. Mas, e quanto às manifestações que escapam a tais especificidades, sejam relativas ao local ou ao discurso de competência ou autoridade? O trabalho que propomos na escola abordará tal problemática a partir de atividades que compreendem leitura de referencial teórico, visualização de imagens, debates e produção de “material artístico” pelos alunos, como parte do processo de apreensão do tema de maneira crítica e criativa. Abaixo, descrevemos sucintamente o processo que será realizado.

3.3. Procedimentos

Trata-se de uma sequência didática orientada pelo tema central “Para que serve a arte?”. A questão serve de fio condutor para a discussão relativa ao problema da conceptualização de arte

e de sua utilidade no mundo moderno. Cada sequência deve abordar uma caracterização diferente de arte, apresentando conceitos importantes da história da Filosofia e exemplos da história da arte.

Cada aula ou conjunto de aulas deve discutir características diferentes da arte no que concerne ao uso (ou não) que ela deve ter, sob a perspectiva de diferentes abordagens estéticas.

A sequência didática será dividida nas seguintes partes para a problematização da temática:

- 1-A obra deve ser bela ou passível de fruição.
- 2-A obra deve transmitir uma lição moral.
- 3-A obra deve revelar um conhecimento da realidade.

Ao final das sequências será organizado pelo professor supervisor e pelos bolsistas, junto à escola e à universidade, um festival de artes, no qual os alunos devem apresentar em grupos, como atividade final, trabalhos autorais que reflitam e tenham como base os conteúdos discutidos nas aulas do projeto, tais como apresentações musicais e teatrais. Esta atividade pretende trazer os alunos para dentro do ambiente universitário, possibilitando aos mesmos o contato com obras de arte e estilos artísticos considerados fundamentais para a história, crítica e teoria da arte, bem como a inserção no espaço da universidade de maneira a se apropriarem de certo modo dele.

3.4. Cronograma

As aulas serão ministradas a partir da seguinte sequência didática:

- I. *O que é arte afinal?* – Duas aulas produzidas e ministradas por um dos bolsistas com a supervisão do professor da escola;
 - 1- *A arte como conhecimento da realidade* – De duas a três aulas (a depender do processo) produzidas e ministradas pelo professor supervisor;
 - 2- *A arte como algo belo* – De uma a duas aulas produzidas e ministradas por um dos bolsistas com a supervisão do professor

da escola;

3- *A arte moderna e a arte conceitual* – De uma a duas aulas produzidas e ministradas por um dos bolsistas com a supervisão do professor da escola;

4- *A arte como lição de moral* – De duas a três aulas produzidas e pelo professor supervisor;

5- *Festival* – Apresentação dos trabalhos produzidos pelos alunos na escola com a supervisão dos bolsistas e do professor supervisor e com base nas aulas ministradas (a ser realizado na UFABC).

3.5. Festival

Antes do início das aulas do projeto, os alunos devem formar grupos (com número de participantes a ser definido pelo professor) para os quais serão sorteados temas referentes aos critérios estéticos abordados no projeto.

Cada grupo deve pesquisar uma obra de arte segundo o critério sorteado e fazer uma apresentação envolvendo um trecho da obra e um pequeno seminário explicando qual a relação entre a filosofia e a obra artística escolhida, podendo ser peças de teatro, músicas, filmes, pinturas etc. Desta forma os alunos entrarão em contato com uma gama de diferentes obras e estilos com os quais poderão trabalhar, refletindo e reavaliando a sua importância. Os grupos se apresentarão em um festival a ser realizado na UFABC.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec, MEC), 1999.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio+**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec, MEC), 2006.

COLI, Jorge. **O que é arte**. São Paulo. São Paulo: Editora brasiliense, 2006.

HAUSER, Arnold. "A era do filme". In: VELHO, Gilberto (Org.). **Sociologia da arte**, Vol. I. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

MONTEIRO, Paulo Filipe. "A Comédia de Deus". In: **O Cinema Português Através dos seus Filmes**. Porto: Campo das Letras. 2007.

VIVÊNCIAS FILOSÓFICAS NO GRUPO DE ESTUDOS DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL SEVERINO CABRAL

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
Campina Grande, PB

Alan N. Rodrigues, Altemar S. Almeida, Ingrid F. Peres, Paulo Fabrício A. Araújo, Romualdo B. Malaquias, Ronildo A. de Brito, Tarciano S. Batista¹, Flávio C. Costa², Flávio J. de Carvalho³

RESUMO: Este trabalho apresenta o desenvolvimento do Grupo de Estudos de Filosofia realizado pelos alunos de Iniciação à Docência do subprojeto de Filosofia do PIBID-UFCG, juntamente com os alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Severino Cabral, localizada na cidade de Campina Grande - Paraíba. Com a criação dessa equipe objetivou-se despertar nos alunos um olhar reflexivo e filosófico dos textos da disciplina, tendo como referencial teórico-metodológico a Pedagogia do Conceito. O que se pretende alcançar com tais reuniões e discussões abrange desde a compreensão dos problemas filosóficos pertinentes aos temas propostos, até a relação da problemática filosófica com outras áreas do saber, tudo isso em conexão com os textos filosóficos. Esse exercício possibilitará aos futuros docentes uma experiência do filosofar em conjunto. A partir das leituras de textos de filosofia, problematizando e refletindo com os alunos, tem-se desenvolvido em sala de aula mais do que uma aula direcionada ao ENEM, antes tem-se oportunizado a dinâmica do filosofar. Em cada sessão de estudos, a participação dos discentes demonstra o posto secundário que a aprovação no ENEM ou vestibular ocupa, antecedido pelo empenho dos estudantes em compreender e recriar a dinâmica

¹ Bolsistas do PIBID-Filosofia/UFCG, equipe da E.E.E.M. Severino Cabral.

² Supervisor do PIBID-Filosofia/UFCG, professor da E.E.E.M. Severino Cabral.

³ Coordenador do PIBID-Filosofia/UFCG.

conceitual e problematizadora manifesta na atividade da Filosofia. Há troca de saberes, de experiências, alunos de Iniciação à Docência e estudantes do Ensino Médio exercitam conjuntamente a atividade filosófica.

1. Introdução

O relato de experiência que será descrito a seguir visa mostrar de que modo se efetivam as atividades do Grupo de Estudos de Filosofia da E.E.E.M. Severino Cabral, o qual teve seu início no ano de 2012; contudo, serão relatadas as atividades que vêm sendo desenvolvidas nos primeiros meses de 2015. As reuniões ocorrem nas terças e quintas-feiras no turno matutino, envolvendo as turmas de terceiro ano. Os alunos de Iniciação à Docência sob a supervisão do professor Flávio Caldas e a coordenação do professor Flávio Carvalho organizam as sessões de estudo que ocupam o período de uma aula, isto é, cinquenta minutos. Há uma subdivisão da sala em grupos, de modo que cada bolsista conduza um grupo. É importante lembrar que a dinâmica do filosofar que envolva a todos é a principal finalidade a ser alcançada. Nesse sentido, o grupo de estudo pretende tornar a filosofia familiar ao estudante para que ele perceba que ela se faz, na medida em que os diálogos questionadores se realizam, e que ela pode estar tão presente no seu cotidiano e no seu contexto social quanto as outras disciplinas consideradas de grande utilidade para a vida.

É pertinente ressaltar que todo esse processo se desenvolve paralelamente em ambos os grupos, as nossas vivências, bem como as discussões que são suscitadas, baseiam-se, primordialmente, na Pedagogia do Conceito de Deleuze e Guattari (2009), e assim compreendemos que com esse embasamento o Grupo de Estudo pode trazer o aluno para a dinâmica da atividade filosófica, do reconhecimento do problema à criação do conceito. De posse das concepções dos autores, assumimos que a filosofia não se resume a reproduzir ideias e informações cristalizadas, antes, possibilita argumentar criativamente sem apelar para a mera reprodução de informações.

Durante as sessões de estudo, orientados pelo que afirma Deleuze e Guattari (2009), “O pensamento reivindica ‘somente’ o movimento que pode ser levado ao infinito [...]. E ele que constitui a imagem do pensamento”, procuramos exercitar o pensar, discutindo as problemáticas suscitadas pelo texto e pela vida dos estudantes. Essa dinâmica grupal permite que discentes e bolsistas relacionem-se de forma tal que todos têm a oportunidade de posicionar-se diante do texto e do contexto vivenciados.

Nesta proposta de atividade é possível identificar as ideias de Deleuze e também certas orientações oferecidas por Sílvio Gallo, as quais se relacionam em alguns aspectos na medida em que ambos primam pela inquietação, inovação, capacidade criadora, dentre outros aspectos que caracterizam a atividade filosófica, despertando a compreensão do estudante sobre questões as mais diversas, como “[...] exercício de acesso a questões fundamentais para a existência humana; é um exercício de abertura ao risco, de busca da criatividade [...]” (GALLO, 2007, p. 20).

Educar filosoficamente requer antes de mais nada que o educando pense os problemas, reconhecendo-se como parte deles, não como algo fora do seu contexto social e existencial. Desse modo, pretendemos incentivar no educando, por meio do debate filosófico, a vontade de filosofar que por si difere do já instituído e executado nas aulas, desenvolvendo certas competências e habilidades pertinentes à educação filosófica.

2. A pedagogia do conceito como metodologia de trabalho do grupo de estudos

Nossas atividades com o Grupo de Estudos inicialmente se inspiram metodologicamente em ideias presentes na obra “O que é a filosofia?”, dos filósofos Deleuze e Guattari (2009), na qual os autores nos propõem uma compreensão da atividade filosófica a partir do que seria sua especificidade, ou seja, como criação de conceitos. Abordaremos, nesse primeiro momento do texto, essa fundamentação metodológica adotada para o desenvolvimento do Grupo. No segundo momento desse texto faremos a exposição mais detalhada das nossas experiências.

Começaremos discutindo que não podemos restringir a Filosofia a um ponto de vista exclusivamente historiográfico, isto é, trabalhando a história da filosofia por ela mesma e de forma linear e contínua. Antes, pretendemos retomar a filosofia visando um conhecimento mais cuidadoso sobre a construção de conceitos que surgem a partir de um plano de imanência, de um lugar no qual situamos o filósofo estudado e de seus personagens conceituais, isto é, das representações criadas pelos pensadores em questão que contribuem para a definição dos conceitos.

Para Deleuze e Guattari (2009), o conceito não é uma unidade superior, o conceito é dinâmica criação, é reinvenção, não havendo a possibilidade de copiar um conceito de outro. O conceito manifesta uma experiência vivenciada num jogo de diferenças. Com isso, queremos afirmar que o Grupo de Estudos proporciona essa experiência, pois acreditamos que ali se encontram discursos que se situam num embate de experiências, num movimento em constante “desterritorialização e reterritorialização”. Em outras palavras, esse momento na escola se caracteriza como um constante devir de pensamentos.

A atividade dos bolsistas no Grupo não segue o esquema de uma aula tradicional. Cada bolsista com seu grupo não se dedica a fazer filosofia reduzindo o filósofo estudado ao que ele pronunciou em determinado momento da história. Seguindo Sílvio Gallo (2009, p. 25), mesmo que nos remetamos à tradição filosófica, procuramos exercitar a atividade criadora (e não apenas reprodutora) de conceitos. Neste sentido, Gallo tratando de Deleuze explica:

A história da filosofia não é uma disciplina particularmente reflexiva. É antes como uma arte de retrato em pintura. São retratos mentais, conceituais. Como em pintura, é preciso fazer semelhante, mas por meios que não semelhantes, por meios diferentes: a semelhança deve ser produzida, e não ser um meio para reproduzir (aí nos contentaríamos em reduzir o que o filósofo disse). Os filósofos trazem novos conceitos, ele os expõem, mas não dizem, pelo menos não completamente, a quais problemas esses conceitos respondem. Por exemplo, Hume expõe um conceito

original de crença, mas não diz por que nem como o problema do conhecimento se coloca de tal forma que o conhecimento seja um modo determinável de crença. A história da filosofia deve, não reduzir o que disse um filósofo, mas dizer necessariamente o que ele subentendia, o que ele não dizia e que, no entanto, está presente naquilo que diz.⁴

Revisitando a filosofia e buscando entendê-la a partir de sua profundidade conceitual, é importante não limitá-la, mas discutir e problematizar objetivando criar novos conceitos; como também ler os textos filosóficos visando entender a questão respondida pelo pensador estudado e não apenas memorizar suas ideias. Assumimos o entendimento de que “a história da filosofia é a base da qual se parte, não mais o ponto de chegada” (GALLO, 2009, p. 26), e procurávamos trabalhar assim com os estudantes dos Grupos de Estudos, à guisa de exemplo, quando líamos e discutíamos os textos sobre o pensamento de Hobbes e de Nietzsche, seus problemas e conceitos.

Assim, o exercício dos bolsistas não se limita em apresentar os conteúdos da filosofia pautados em sua história, em uma sequência cronológica dos pensadores, fazendo uma síntese de suas obras e das suas principais ideias. Não queremos neste momento construir julgamentos de como a história da filosofia está sendo abordada, mas admitir que não podemos reduzir o ensino de filosofia apenas à transmissão de uma narrativa histórica, pautado em datas, nomes, ou a alguns pensamentos e pensadores denominados clássicos da filosofia. Neste sentido, Gallo (2003, p. 179) também nos mostra que:

se, ao ensinarmos filosofia, nos limitarmos a expor figuras e momentos da história da filosofia, estaremos contribuindo para afirmar a Filosofia como peça de museu, como algo que se contempla, se admira, mas se vê a distância, como algo inatingível para nós.

⁴ DELEUZE, G. **Pouparles**. Paris: Minuit, 1990, p. 185-170 (na tradução brasileira, *Conversações*. Rio de Janeiro: ed. 34, p. 169-170).

Com isso, nossa estratégia e ação no Grupo de Estudo é mostrar que o conteúdo filosófico pode ser trabalhado de outras formas, próximo à realidade dos alunos, e não como algo distante da vida deles. Em vista dessa aproximação, dividimos as turmas do terceiro ano em grupos, de modo que cada bolsista fique com, aproximadamente, dez estudantes, e assim os discentes ficam mais livres para perguntarem, questionarem, esporem suas ideias, criar relações com o seu cotidiano. Pois, assim como Gallo (2003), acreditamos que o ensino de filosofia não pode continuar como uma peça de museu, apenas repetindo uma tradição de filósofos, ou copiando os fatos de uma história que evoluiu racionalmente e que deve ser contemplada, como algo que se vê à distância, apenas para admiração, ela deve ser um mecanismo vivo que se transforma a si e aqueles a sua volta.

Para os pensadores franceses fazer filosofia é mais que repetir filósofos, mas buscar fazer filosofia a partir do que já foi pensado, ou seja, para Deleuze e Guattari (2009, p.10), “simplesmente chegou a hora, para nós, de perguntar o que é filosofia. Nunca havíamos deixado de fazê-lo, e já tínhamos a resposta que não variou: a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos”. Assim como os autores, também procuramos em nossas atividades na Escola Severino Cabral com os Grupos de Estudos, ter compreensões a partir do quadro no qual determinado pensador ou ideia filosófica se caracteriza e responde filosoficamente a problemas postos na história social e existencial do filósofo. Objetivamos com tudo isso proporcionar o encontro com o pensamento filosófico. Neste sentido, Gallo (2009, p. 30) nos diz:

A produção filosófica é, necessariamente, solitária, mas é uma solidão que propicia encontros; esses encontros de ideias, de escolas filosóficas, de filósofos, de acontecimentos, é que proporcionam a matéria da produção conceitual. Em outras palavras, só se produz na solidão da interioridade, mas ninguém produz do nada, no vazio. A produção depende de encontros, encontros são roubos e roubos são sempre criativos; roubar um conceito é produzir um conceito novo.

Posicionando-nos ativamente na construção do saber filosófico, buscamos dar condições para o acontecimento proposital, ou seja, intuitivo no qual o conceito filosófico deve formular-se de modo novo e circunstancial. Os conceitos filosóficos não se constituem ou se manifestam de modo estéril, mas seguindo condições próprias que podem ser criadas: “Não se trata de intuir ‘a partir do nada’ uma ideia clara e distinta ou mesmo uma revelação; a intuição em Deleuze, é um trabalho de pensamento que, articulando multiplicidades de conceitos, intui novos conceitos” (GALLO, 2009, p. 33).

Entendemos igualmente que o estudo de filosofia não deve ser algo tomado ao acaso e guiado por uma espontaneidade ingênua, ou de condições alheias da tradição filosófica e da realidade vivida pelo estudante desta disciplina no Ensino Médio. Segundo Deleuze (2009), o pensamento filosófico representa uma relação conceitual, segundo uma gama de significados possíveis que eles podem transmitir. É segundo esta relação peculiar que o conceito se cria e se constitui no pensar filosófico.

Portanto, os movimentos com o saber filosófico que buscamos empreender com os estudantes dos Grupos de Estudos manifestam que na filosofia a criação do conceito é movimento vital. É com base nessas considerações sobre a nossa metodologia de trabalho que partiremos agora para o relato de nossas vivências nestes Grupos.

3. As experiências no grupo de estudos

Numa diretriz diferente das aulas de filosofia no ensino médio que acontece de modo tradicional, o grupo de estudos se dá num formato circular para que assim possibilite uma interação ampla de todos os alunos, bem como, facilitar a atenção dos discentes, quebrando a lógica de sala de aula, de tal modo que a sala de aula não era o único lugar da realização dos estudos, outros ambientes da escola foram utilizados para os encontros.

Para a delimitação dos temas a serem estudados, além de nos basearmos no programa curricular da escola para o ensino de

Filosofia, perguntamos aos estudantes quais temas ou quais propostas tinham para que fosse o mote dos estudos no grupo. Foi indicado por eles que seria oportuno priorizar temas relacionados aos assuntos que possivelmente serão questões de provas do vestibular e/ou Exame Nacional do Ensino Médio. Nisto decidimos seguir o programa de curso do professor da disciplina que estabeleceu para o terceiro ano do Ensino Médio, isto é, conteúdos filosóficos relacionados à Ética, à Estética, à Política e à Filosofia Contemporânea. Então, em uma turma foram iniciados os estudos sobre a teoria contratualista de Thomas Hobbes, enquanto na outra turma deu-se início ao estudo sobre a concepção filosófica no pensamento Nietzscheano; tais textos foram retirados do livro “Antropologia ilustrada de filosofia: Das origens à idade moderna”, do autor Ubaldo Nicola (2005), apresentando em sua estrutura a seguinte dinâmica de exposição: problema, tese e texto filosófico.

Dentre os vários pontos que foram de extrema importância na experiência adquirida com o grupo de estudos, podemos traçar algumas a fim de mostrar nossa percepção diante do trabalho desenvolvido com os estudantes: em primeiro lugar, o estabelecimento de um espaço de diálogo entre nós, bolsistas, e os estudantes das turmas do terceiro ano do ensino médio; em segundo, a abertura e os rumos que se seguiram nas discussões, por meio de participações diretas e indiretas nos debates, demonstrando que a filosofia também é prática, pois muitos dos jovens acreditavam que a filosofia era algo que não tinha a mínima serventia e que as suas discussões eram totalmente distantes da realidade; e, por fim, nosso reconhecimento de que é possível executar ações, de âmbito filosófico, no ambiente escolar que favoreça o desenvolvimento intelectual dos alunos que escapam a simples exposição de conteúdos em sala de aula.

Na nossa percepção, o trabalho em grupo visa um incentivo ao diálogo, uma vez que os estudantes, inicialmente, demonstraram um estranhamento na dinâmica dos encontros, visto que eles não estavam acostumados nas aulas da disciplina ter esse tipo de dinâmica. Mas, posteriormente, essa dificuldade foi sendo superada, de tal modo que em um dos encontros de uma

equipe, alguns estudantes chegaram a afirmar que durante o grupo de estudos eles se sentiam “mais à vontade” para dialogar com os demais colegas de grupo, bem como expor suas ideias, fazer relações com situações vivenciadas no cotidiano e tirar dúvidas. Essa primeira dificuldade superada é relevante para nós, pois entendemos como um primeiro passo dado para aquilo que almejamos desenvolver no grupo de estudo, isto é, a produção conceitual daquilo que os estudantes pensam acerca da problemática trabalhada, bem como dos problemas vivenciados pelos alunos no seu cotidiano.

Mediante nosso trabalho de estudos com os estudantes pudemos perceber neles algumas dificuldades ou problemas tanto na leitura como na compreensão filosófica dos textos trabalhados. Nesse sentido, explicitamos aos alunos a necessidade de encarar um texto de filosofia não como uma obrigação de leitura, mas como algo a ser descoberto, pois foi possível perceber que os estudantes estavam acostumados a ler os textos de modo “mecânico”, sem interesse real no conteúdo. É nessa perspectiva que Aspis e Gallo (2009, p. 96) nos apresentam a importância de exercitar nos alunos a leitura filosófica:

A leitura filosófica não é uma forma de adquirir conhecimento como fazemos ao estudar outros assuntos. A leitura filosófica é uma forma de produzir conhecimento, conhecimento filosófico, já que reativa a filosofia, a torna matéria de criação.

Nesse sentido, para nós, bolsistas, isso se torna um desafio constante no sentido de instigar o interesse dos estudantes para a leitura filosófica dos textos, uma vez que eles não estão acostumados a fazer esse tipo de leitura, o que não significa dizer que eles não tenham condição de ler textos filosóficos; pelo contrário, eles têm condições sim de ler os textos filosóficos *filosoficamente*, isto é, conhecer aquilo que é particular ao texto filosófico, mas para isso exige-se dedicação ao estudo dos textos.

As dificuldades apresentadas pela leitura dos textos filosóficos são inegáveis. Para torná-los acessíveis aos estudantes a fim de ajudá-los nessas dificuldades fizemos uso de alguns

materiais de apoio ao texto trabalhado, tais como poemas, letras de músicas, imagens etc.; tais recursos serviram também como estratégia para aproximar o universo deles às questões filosóficas. Além disso, buscamos favorecer aos estudantes um olhar diferenciado em torno da filosofia, demonstrando que ela está bem presente na realidade deles e, por conseguinte, fazendo com que eles percebam que é possível manifestar o pensamento filosófico por meio de diversas formas, seja pela música, poesia, texto etc. Como exemplo disso, em uma das equipes, para se trabalhar a ideia contratualista de Hobbes, foi apresentada uma música da banda “Cidade Negra”, que tem como título “O Homem Que Faz a Guerra”, com vista a sensibilizar e despertar nos alunos um interesse ao tema, ao passo que os alunos cantaram trechos de outras músicas que também tinham semelhanças sobre o tema a ser estudado.

Considerar nos alunos a capacidade criativa e original da construção de um pensamento filosófico indica a possibilidade de compormos atividades que ajudem a aprendizagem de formas de pensar autônomas e não tomar o conceito como algo dado: o pensamento cria, não encontra a solução dos problemas dados e já feitos, mas põe problemas sempre novos e, com eles, as suas soluções. Sobre isso, Deleuze e Guattari (2009, p. 21) afirmam:

Os pós-kantianos giravam em torno de uma enciclopédia universal do conceito, que remeteria sua criação a uma pura subjetividade, em lugar de propor uma tarefa mais modesta, uma pedagogia do conceito, que deveria analisar as condições de criação como fatores de momentos singulares.

É apropriando-se da *pedagogia do conceito*⁵ que conduzimos nosso trabalho no grupo de estudos, habilitando os alunos a pensar uma nova maneira do agir filosófico considerando os conceitos já

⁵ Para explicar o termo, os pensadores franceses expõem: “Todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser compreendidos na medida de sua solução: estamos aqui diante de um problema concernente à pluralidade dos sujeitos, sua relação, sua apresentação recíproca” (DELEUZE; GUATTARI, 2009, p. 27).

existentes e a partir deles elaborar outros conceitos que envolvem os atuais problemas que requerem dos alunos um posicionamento inovador com vistas a superá-los. Pois como afirmam os autores Aspis e Gallo (2009, p. 41), “[...] é necessário que os estudantes tenham contato, de forma ativa e criativa, com a diversidade das filosofias ao longo da história, pois ela será matéria-prima para qualquer produção possível”. Compreendemos, portanto, que o grupo de estudo favorece aos estudantes as ferramentas para que a atividade filosófica do pensamento seja desenvolvida, de tal modo que eles criem novos conceitos para o enfrentamento dos problemas.

Em outras palavras, assumindo a perspectiva filosófica dos pensadores franceses da criação de conceitos, temos que, ao retirarem conceitos do seu território original e “reterritorializá-los” nos seus próprios textos, isto é, trazendo-os para seu contexto, em favor de sua argumentação em torno de um problema, os estudantes desenvolvem uma atividade de criação conceitual, pois tomar posse de um conceito, trazendo-o para um outro plano, é torná-lo outro, é recriá-lo⁶.

Mesmo com pouco tempo de aula para cada encontro do grupo de estudos, pudemos dar sequência ao tema fazendo uma leitura preliminar, seguida de uma problematização condizente com o assunto. No caso da turma do terceiro ano “A”, as discussões e os debates em torno dos problemas levantados foram fomentados e desenvolvidos com a participação dos estudantes que se sentiram instigados ao aprofundamento do tema, isto é, a investigação filosófica que envolveu o pensamento contratualista de Hobbes.

A partir disso, perguntou-se aos estudantes sobre outras possibilidades de respostas para o problema enfrentado, objetivando com isso criar conceitos novos a partir do que se observou e se problematizou em sala de aula, pois, assim como os pensadores franceses, entendemos que determinado conceito só é,

⁶ No seu livro “O que é a filosofia?”, Deleuze e Guattari expõem que os conceitos são criados a partir de problemas, colocados sobre um “plano de imanência”. Esse plano é o próprio solo dos conceitos em que é possível desterritorializar um conceito desse plano e reterritorializá-lo em outro plano.

enquanto identidade de si, se ele é capaz de dar margens para outros mundos possíveis.

Mesmo que um sistema conceitual se pretenda ser uma compreensão sem margens para outro discurso sobre a explicação do problema, sempre há a possibilidade de se perguntar sobre tal verdade pretensamente estabelecida. Desse modo, os pensadores reconhecem que o conceito pode ser inicialmente em quanto mundo possível, que logo havendo uma constatação de sua realidade, passa a um rosto real e uma fala (linguagem). Portanto, à contextualização dos problemas e conceitos, de modo a permitir também a criação de outras vertentes referente ao tema e a própria realidade de cada aluno em sociedade.

Do mesmo modo, a equipe responsável pelo terceiro ano “B” procurou debater sobre as questões do que seria o verdadeiro, se existe uma certeza que permeia toda história da humanidade, se até que ponto valorizamos nossa vida ou apenas o conhecimento sobre ela. Essas colocações ocorreram no primeiro bimestre ao estudar o pensamento do filósofo alemão Friedrich Nietzsche, sempre contextualizando e mostrando exemplos do nosso dia-a-dia.

Optou-se também em apresentar no grupo de estudo a perspectiva nietzschiana da afirmação da vida em contraposição à filosofia socrático-platônica, um método utilizado pelo autor por meio do qual ele desconstrói o pensamento socrático-platônico, conhecido por “inversão de perspectiva” ou “filosofia da desconstrução”. Para o filósofo alemão, assim como na doutrina cristã, na filosofia de Platão a realidade sensível anula-se em nome de uma realidade inteligível. Para isso, foi brevemente exposto de que forma Nietzsche defende como verdadeira filosofia aquela que abrolha da concepção dos pré-socráticos, os quais pensam a origem, e nessa medida para o autor esse é um tipo de pensamento que forma uma unidade com a vida. Os alunos hesitaram inicialmente, por acreditar que Sócrates e Platão são, quem sabe, os maiores referenciais filosóficos, sobretudo nas aulas de filosofia da Escola Severino Cabral.

Outro aspecto que merece ser enfatizado diz respeito à contribuição que o grupo de estudo fornece aos estudantes em sua

preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pois ao trabalharmos os textos filosóficos procuramos elaborar questões filosóficas com o intuito de desenvolver os conceitos abordados durante as sessões de estudos que, por sua vez, não deixa de ser útil aos estudantes que estão em preparação para o referido exame. As questões apresentam um formato propriamente de vestibular em que, além de trabalhar os conceitos filosóficos, também se procura desenvolver nos estudantes a capacidade de leitura e compreensão das questões, pois durante o grupo de estudo torna-se notável que os estudantes têm um déficit acentuado na compreensão de questões ou problemáticas que envolvam temas filosóficos.

No ano passado, os alunos do terceiro ano que participaram do grupo de estudos obtiveram um bom resultado no desempenho do ENEM, pois o modo que se foi trabalhado as questões ajudou a interpretar e compreender não só as questões referentes à filosofia, mas também as demais questões vinculadas à área de humanidades. Fomos parabenizados pelo coordenador pedagógico da escola que obteve conhecimento dos resultados alcançados pelos alunos no ENEM por meio dos próprios alunos.

No que diz respeito a essas experiências que vêm sendo adquiridas no grupo de estudos em compreender as necessidades dos estudantes e suas limitações, bem como, nossa relação com eles, torna-se para nós, bolsistas, uma contribuição significativa no nosso processo de formação à docência, pois pudemos constatar algumas dificuldades, dilemas e desafios enfrentados pelo professor de filosofia, ao deparar com situações das quais o professor tem a responsabilidade de sobressair, criando possibilidades e estratégias para o ensino-aprendizagem em filosofia com vista à contribuição no desenvolvimento dos alunos, não só como estudantes, mas também como cidadãos.

Em suma, em todos os encontros do grupo de estudos de filosofia da Escola Estadual Severino Cabral - Campina Grande - PB, iniciamos nossa conversa desejando fazer deste momento uma oportunidade para que estudantes e bolsistas, juntos na mesma busca pelo rigor da compreensão filosófica, adentrem com maior propriedade no mundo da filosofia, pois pensamos que resolver

problemas, compreender a rede de conceitos criados para dar conta destes problemas e deixar-se repercutir outras possibilidades ou outras compreensões surgidas dentro de um contexto filosófico conceitual, constitui a tarefa mais específica dos filósofos.

4. Considerações finais

Estes relatos de experiências e vivências refletem como os alunos do 3º ano do Ensino Médio da E.E.E.M. Severino Cabral e dos alunos de Iniciação à Docência do PIBID de Filosofia da UFCG conseguiram estabelecer a relação entre o estudo disciplinar da Filosofia e a atividade filosófica, mediados pelas orientações da Pedagogia do Conceito, espelhadas nos debates e nas trocas de argumentos que resultaram em grandes conquistas educacionais e metodológicas, seja na formação acadêmica dos bolsistas, seja no desenvolvimento e aproveitamento dos discentes na referida escola.

A partir do momento em que os discentes se imiscuíram na proposta apresentada pelo PIBID, os bolsistas conseguiram estimular o interesse dos discentes no Ensino Médio e contribuir com sua destreza com o texto filosófico. Nossas atuações se deram sempre considerando a potencialidade dos estudantes em vista do bom desempenho no aprendizado filosófico.

A receptividade da escola foi outro fator primordial para que o projeto pudesse ser bem-sucedido, e essa parceria entre o PIBID e a direção da escola resultou na introdução de novas ideias para o ensino de Filosofia naquela instituição, oportunizando uma nova visão do conhecimento para o estudante naquele ambiente escolar que, por sua vez, possibilitou o aumento do índice da escola em relação ao desenvolvimento e aprovação dos estudantes nos vestibulares e nas provas do ENEM, no ano de 2014, no âmbito que diz respeito aos estudos de Filosofia.

REFERÊNCIAS

ASPIS, R. L.; GALLO, S. **Ensinar filosofia**: um livro para professores. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

DELEUZE, G.; GUATTARRI, F. **O Que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 2009.

GALLO, S. **Filosofia do ensino de filosofia.** Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

_____. **Deleuze e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NICOLA, U. **Antologia ilustrada de filosofia:** das origens à idade moderna. São Paulo: Globo, 2005.

PRODUÇÕES DO PIBID FILOSOFIA DA UFES – RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Vitória, ES

*Alline Gomes Garcia, Douglas Sobrinho de Andrade,
Leonardo Roberto Pereira, Marcos Renato da Silva
Santos, Pablo Fagner M. Siqueira, Rafael Lins Ribeiro,
Rodrigo Louzada Vergílio, Shelton Dallabernadina,
Vinícius de Almeida Mendonça, Viviane Vaz Gave¹*

RESUMO: Este texto tem por objetivo expor o cotidiano, método, experiências e projetos realizados no Pibid das escolas *Estadual de Vitória* e *Maria Ortiz*. Consideramos o PIBID um projeto de total relevância para o ensino básico e para formação de futuros docentes, melhorando assim a qualidade da educação. Nesse texto construímos críticas e relatamos experiências baseadas na observação empírica do cotidiano escolar e a partir de então desenvolvemos projetos e métodos que foram considerados adequados para um ensino eficaz e inovador em filosofia.

1. Cotidiano

O PIBID na escola Maria Ortiz tem a supervisão do professor Vitor Hugo e no Colégio Estadual de Vitória, por sua vez, tem a supervisão do professor Curbani. Em ambas as escolas prevalecem um cotidiano muito tranquilo, com troca de aprendizagens e experiências desenvolvidas junto com os alunos numa espécie de dialética didática.

Observamos as aulas e com base na observação empírica criamos nossos projetos adaptados às condições escolares oferecidas, que não são muitas, mas isso é sempre facilmente contornado. Na escola Maria Ortiz, os projetos são criados em reuniões semanais numa espécie de planejamento semanal e

¹ Bolsistas do PIBID-Filosofia/UFES sob a coordenação de área do prof. Donato Oliveira.

trimestral; no Colégio Estadual esse processo de construção é feito de forma parecida, sendo decidido em grupo, com reuniões marcadas e horários que atendam a todos os pibidianos. Os alunos, por sua vez, mostram-se completamente receptivos e curiosos, em certas ocasiões somos requisitados a responder aos mais variados questionamentos, tanto sobre a vida quanto a filosofia em si, o que demonstra que justamente a vida prática e a filosofia são intrinsecamente ligadas.

No Maria Ortiz, muitas vezes, os pibidianos se misturam aos alunos nos intervalos em rodas de conversas com o objetivo de suscitar pequenos debates para aguçar o senso crítico dos alunos com doses homeopáticas de filosofia, pois as aulas, que são poucas, geralmente não permitem tantas aberturas, justamente por causa do curto espaço de tempo. No Estadual, que possui um espaço físico próprio para a prática da filosofia e interdisciplinaridade, cujo objetivo é alcançar e estreitar os laços entre os alunos, professores e servidores da escola, assim fomentando e trazendo para a realidade o discurso filosófico. É curioso ver a diferença do interesse que parte dos alunos sobre filosofia em relação às outras matérias, até mesmo aqueles que dizem não gostar tanto se lançam a participar desses pequenos debates e conversas nos intervalos. Tudo isso cria uma atmosfera muito favorável ao nosso trabalho e desenvolvimento como pibidianos e futuros professores.

Estar ali participando do cotidiano escolar nos mostra *in loco* as mazelas, distorções e deficiências do modelo de escola vigente e a forma que os alunos encaram o tempo dentro da escola, que é muito claramente mal aproveitado e mal distribuído. Portanto, os principais desafios do PIBID nessas escolas são os problemas de um sistema como um todo, além dos problemas mais específicos do ensino de filosofia que são um capítulo à parte nesta batalha.

Em ambas as escolas a filosofia com certeza é uma das matérias mais queridas e aproveitadas pelos alunos, pois acrescenta profundamente a consciência e dá ferramentas para as pessoas ali responderem suas questões para as perguntas talvez mais profundas ligadas à própria existência, mesmo com todos os problemas estruturais da escola.

No geral, nosso trabalho acontece tranquilamente e de forma satisfatória, o trabalho em grupo, o diálogo e a criatividade são as nossas melhores ferramentas de construção de um ensino diferente e mais proveitoso ao aluno. Colocando o estudante neste contato direto com a rotina e com os problemas escolares logo no começo de sua jornada, ele pode avaliar melhor se os desafios que se apresentam para ele serão os desafios que ele julga querer e estar preparado para a sua vida.

2. Metodologia

Não acreditamos no método tradicional de ensino, ou seja, o professor titular como detentor absoluto da verdade e do conhecimento ministrando as aulas extremamente maçantes e descoladas da realidade cotidiana e das particularidades do mundo vivido por cada um dos alunos.

No Mariz Ortiz usa-se um método em comum acordo e sintonia com o professor supervisor, baseado na aula expositiva e participativa, na qual o professor e nós atuamos como mediadores entre o conhecimento e o aluno. Esse método é conteudista, mas com foco na realidade escolar e do aluno, expondo a história da filosofia, seus meandros e ideias, com o objetivo de disponibilizar ferramentas de libertação da consciência e aguçamento do senso crítico discente, mas tudo de uma forma que não seja maçante e desinteressante.

No Colégio Estadual os pibidianos juntamente com o professor alternam a forma de repassar o conteúdo para os alunos e com a ajuda deles; fazemos aulas expositivas, aulas em círculo, levamos debates para a sala de aula, trabalhos para serem apresentados, mas não de forma mecânica, com debates atuais e sempre tentando fazer o aluno se encaixar e enxergar em sua realidade o que lhe fora apresentado. Algumas aulas são feitas fora da sala de aula, no pátio da escola ou, ainda, na sala física da Filosofia no Estadual (essa que é um projeto do PIBID, o “em cômodo”), temos a aprovação dos alunos, notada também pelo rendimento de cada um, de cada série.

Os diálogos durante as aulas entre nós e os alunos é aberto e baseado no conteúdo ministrado, porque acreditamos que eles são capazes de superar coisas como o curto espaço de tempo, poucos equipamentos para exposição da matéria, espaço inadequado, pouca humanização do espaço escolar e ainda assim participar ativamente da aula.

No período de observação, percebemos um problema muito comum em todas as séries, do primeiro ao terceiro ano, que é o problema da deficiência na leitura simples do livro didático puramente por falta de incentivo. Então, não consideramos que os livros didáticos hoje usados despertam algum interesse, tampouco são adequados para uma aprendizagem realmente eficaz, mas sendo uma das ferramentas que tínhamos em mãos, resolvemos usá-lo para trabalhar essa questão da leitura e tentar minimizar essa deficiência e desinteresse, fazendo com que durante as aulas eles lessem e relessem os tópicos e depois colocassem o trecho em questão na aula e fora da aula; sempre são aplicadas atividades de fazer resumos sobre determinados assuntos que futuramente são abordados na aula. Paralelamente a isso, durante as oportunidades, no intervalo, sempre indicamos alguma leitura, algum clássico etc.

Portanto, acreditamos que os fazendo escrever e entender o assunto com o nosso acompanhamento e posterior debate em sala, podemos em muito ajudar num problema que nem é da filosofia, mas que afeta o interesse e o desenvolvimento da própria.

Como podemos pedir que os alunos falem sobre a existência deles no mundo se não conhecem a priori conceitos básicos sobre o que é o Ser, o que é a vida ordinária, conceitos de autenticidade, arte, verdade etc., se não os guiarmos pela história da filosofia e seu conteúdo?

No Maria Ortiz o método consiste em dividir a história da filosofia conforme os anos escolares, por exemplo, o primeiro ano estuda sobre a Filosofia Antiga, dos gregos até os Medievais; segundos anos estudam da Renascença até a Idade Moderna; os terceiros anos estudam a Idade Contemporânea e as questões sobre o mundo atual. É interessante notar a construção do indivíduo e sua bagagem de conhecimento no final do ensino médio, com certeza eles chegam no ENEM seguros de que pelo menos o

conteúdo de filosofia e também até de história lhes foi ensinado, óbvio que não do jeito que julgamos ideal, mas do jeito que julgamos ser possível os ajudar nessa longa e tortuosa caminhada que é o ensino médio brasileiro.

No Estadual, nos reunimos para decidir junto ao professor quais conteúdos e como ministrá-los, preocupando-nos em ser atual e ao mesmo tempo em que se façam conexões com o passado; o que a filosofia dos Antigos tem a nos dizer sobre a Justiça? Qual a aplicabilidade de determinada filosofia, ou ainda o que determinado Filósofo escreveu há muitos anos atrás e que ainda é usado hoje? Assim, o aluno se enxerga no mundo, desenvolve uma criticidade maior, tem noção do tempo-espaço e saberá usar isso com fluidez.

Visto que são muitos os problemas de método enfrentados no ensino de filosofia para o ensino médio, esse tema é constante em nossas reuniões, é preciso considerar que a filosofia no ensino médio é um fato relativamente novo; existe um déficit de professores de filosofia na rede pública de ensino, sendo esta matéria, em muitas escolas, lecionada por professores de outras áreas; o tempo do professor de filosofia nas escolas é curto, sendo uma aula de cinquenta minutos por semana; sempre existe a possibilidade constante da matéria de filosofia ser retirada do currículo escolar, uma vez por ano, pelo menos, este fantasma vem nos visitar em forma de boatos e burburinhos dentre vários outros problemas e incertezas.

Portanto, a questão do método é um enigma sempre em aberto, não existem fórmulas mágicas nem saídas mirabolantes, não estamos lidando com empresas nem funcionários, mas sim indivíduos diferentes em suas vivências e buscas. Considerando estas dificuldades, e ainda outras que não levantaremos aqui, estamos sempre buscando uma forma, um método mais atrativo e eficaz para o ensino de filosofia no ensino médio.

3. Projetos, experiências e objetivo

Nosso trabalho na escola Maria Ortiz tem três projetos principais e outros mais secundários. O primeiro e mais importante

são as edições do jornal intitulado *Paideia*, feito por nós pibidianos e também pelos alunos, o objetivo desse informativo é trazer a filosofia e suas reflexões sobre o mundo e a cultura para mais próximo dos jovens, numa linguagem adequada ao universo mais juvenil; sem perder a seriedade e com um toque de acidez, o informativo tem a tarefa pedagógica própria da filosofia de suscitar o questionamento, a dúvida e a curiosidade daqueles que só têm contato com o livro didático na escola. Trazemos aos alunos a oportunidade de conhecer posições e coisas sobre o mundo que nunca antes imaginaram ou se perguntaram. Nas edições feitas e distribuídas para eles, a recepção ao jornal foi extremamente positiva e seu impacto e inovação foram elogiados.

O processo de construção do jornal foi muito prazeroso, simples e rápido. Dividimos as tarefas, as matérias, definimos os assuntos e em menos de duas semanas o informativo estava pronto e na semana seguinte estava impresso, num esforço que demonstrou a união do grupo e a harmonia com a escola. Por fim, foram distribuídas oito mil cópias do informativo pela grande Vitória num esforço ímpar pela divulgação da filosofia para além dos muros da escola.

O segundo projeto e de igual importância do jornal é a iniciativa de nós pibidianos darmos algumas aulas com a supervisão do professor tanto para o nosso crescimento e experiência quanto para experimentar algumas maneiras diferentes de se dar aula e também a criação de provas avaliativas de filosofia. Esses são exercícios de aprendizagem docentes muito importantes, pois o ato de avaliar alguém é muito delicado. Na experiência de correção das provas nós tivemos um contato imediato com as dificuldades e facilidades dos alunos em relação à filosofia, o maior problema era a simples falta de leitura.

O terceiro projeto são as tertúlias semestrais que realizamos na universidade com o objetivo de discutir temas ligados ao ensino de filosofia: levamos toda nossa experiência empírica da escola e discutimos com a comunidade acadêmica, apresentando resultados e ouvindo sugestões de novas práticas.

Um projeto aplicado mais diretamente com os alunos é o de Poesia Filosófica, no qual eles escrevem textos dissertativos,

poesias etc. sobre a vida e o pensamento deles relacionados ao conteúdo que estão estudando em sala. O grande objetivo é conhecer o que há por dentro dos corpos disciplinados presos a uniformes que desfiguram completamente a dimensão humana e individual do aluno e o transformam em rebanho, uma mera estatística; o segundo objetivo é trabalhar a questão da leitura e da escrita que é bastante problemática, consideramos que o sujeito deve se expressar para que possa se identificar com a filosofia e ter melhor compreensão da realidade.

O segundo projeto são os seminários filosóficos em sala de aula, aonde os alunos se reúnem em grupos sobre determinados temas e debatem entre si, nós PIBIDIANOS os ajudamos na compreensão das ideias colocadas em questão e assim eles compreendem muito melhor a matéria, internalizam e posteriormente as colocam em prática naturalmente.

A grande vantagem desses projetos é que eles substituem as provas e tornam o aprendizado mais prazeroso, eficaz e muitas vezes útil na vida prática. O terceiro projeto trata de uma *fan page* nas redes sociais para facilitar o contato do aluno que hoje vive “online” com a filosofia; com isso a sala de aula torna-se digital também, o aluno pode nos apresentar questões que não teríamos tempo de responder numa aula normal e isso é muito importante, tornar o pensamento crítico uma atividade natural no dia a dia.

No Colégio Estadual, estão sendo produzidos simultaneamente nove projetos, e dentre estes alguns subprojetos:

- Produção de Videoaulas de filosofia.

Esta atividade consistiu na criação do Canal Metanoia, um canal com videoaulas de filosofia para subsidiar o estudo dos alunos. Teve início em 04/2012 e está em andamento.

- Criação um espaço online para o aluno.

A equipe PIBID teve a iniciativa de criar um ambiente online para que o aluno pudesse participar dos debates e provocações que a filosofia pode promover. Com isto, criamos uma página no Facebook que é alimentada/atualizada diariamente. Teve início em 03/12 e está ativa.

- Criação de um Portfólio dos projetos realizados na escola.

O Portfólio é um produto criado com o objetivo de reunir as várias ações e atividades desenvolvidas pelo PIBID ao longo deste ano de 2012.

- Produção de um Jornal informativo e filosófico.

O Jornal *Metanoia* e o Jornal *Paidéia* são mais uma investida do PIBID para levar informação e abrir espaço de interação a professores, comunidade e alunos. Início 10/2012.

- Criação de um laboratório de Filosofia.

Inauguramos um Laboratório de Filosofia, o “Em Cômodo”, no Colégio Estadual. Um espaço para o aluno utilizar. Uma iniciativa para incentivar a produção de pensamento.

- “Recreio com Filosofia”.

O “Recreio com filosofia” foi um momento criado pelo PIBID para proporcionar ao aluno atividades como jogos, pinturas, desenhos, poesias e demais criações. Acontece no pátio e na sala de filosofia.

- Pesquisa sobre a prática docente a partir da “Enquete”.

O PIBID fundou na escola um núcleo de pesquisa sobre novas práticas didáticas, no que tange às aulas de filosofia. Realiza regulamente a aplicação de uma “Enquete” para ajudar na análise da prática docente.

- Produção de Materiais Didáticos.

A Equipe PIBID trabalha na seleção de trechos de obras filosóficas para, a partir daí, elaborar materiais didáticos para subsidiar a prática docente no cotidiano escolar.

- Projeto Tertúlias: propicia o debate acerca do Ensino Médio na Universidade.

As “Tertúlias” são eventos que acontecem a cada semestre dentro da UFES, e tem o objetivo de debater o ensino a partir do olhar do PIBID.

Por fim, basicamente o nosso objetivo com todas essas ações é responder aquela velha questão: “Filosofia Para Que?” Não queremos somente responder essa pergunta como também queremos afirmar o papel fundamental da filosofia na história, na realidade, no futuro e em todos os aspectos da vida humana. Queremos com isso formar gerações críticas e cheias de vontade de conhecimento, que não queiram viver somente uma vida

ordinária, mas uma vida com sentido, contribuindo para o desenvolvimento da humanidade, são essas pequenas revoluções proporcionadas pelos programas na escola como o PIBID é que irão mover mais rapidamente os motores da história humana em direção a uma humanidade superior livre da ignorância.

PRÁTICAS DIALÓGICAS PARA O ENSINO DA FILOSOFIA

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
São Luiz, MA

Allana Rayssa Barros Pereira, Almir Ferreira da Silva Junior, Carolina Mariana de Souza Costa, Jacenilde Souza Diniz, Kassiano Ricardo de Moraes Ribeiro, Maria Terezane dos Santos da Silva, Romilson Ferreira da Silva, Valesca Assunção Vilanova Novaes¹, Alexandre Jordão Baptista, Maria Olívia Serra²

RESUMO: Apoiado na hipótese de que uma pedagogia interativa, fundada na interação verbal entre os alunos, poderia facilitar a aprendizagem do filosofar, o projeto “Práticas Dialógicas para o Ensino da Filosofia” desenvolvido no âmbito do PIBID-Filosofia da UFMA se propõe investigar e analisar as condições de possibilidade de uma verdadeira confrontação filosófica pelo diálogo, com o objetivo de desenvolver um referencial didático-metodológico para a aplicação de práticas dialógicas no processo de ensino-aprendizagem da filosofia no Ensino Médio.

1. Introdução

Nas escolas filosóficas da Antiguidade, assim como entre os filósofos que foram professores (p. ex., Kant, Hegel, Nietzsche etc.), o diálogo argumentativo, na forma de uma interpelação recíproca entre mestre e “discípulos”, foi, por excelência, o meio de transmissão de ideias: Sócrates e Epiteto, por exemplo, não escreveram nenhum livro e Platão, ao que parece, possuía uma doutrina oral diferente de sua obra escrita.

No que diz respeito à filosofia como disciplina escolar instituída, o diálogo argumentativo parece também possuir uma grande importância. Pelo menos é o que deixa entender as

¹ Bolsistas do PIBID-Filosofia/UFMA.

² Coordenadores do PIBID-Filosofia/UFMA.

orientações estabelecidas pelos PCNs referentes ao ensino de Filosofia no Ensino Médio, onde se afirma que a competência e habilidade de “debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes” é uma espécie de “competência-síntese” de todas as competências previstas para serem desenvolvidas pelos alunos através das aulas de filosofia³.

Além disso, a representação comum do que seria ou deveria ser uma “boa” aula de filosofia presente no imaginário de professores e alunos inclui, quase sempre, a referência a uma aula onde há diálogo, debate ou discussão, envolvendo tanto o professor e os alunos, quanto os alunos entre si.

Entretanto, na prática, tudo se passa como se o diálogo argumentativo tivesse um papel secundário em Filosofia e em seu ensino. Na formação dos estudantes, e também na dos professores, aprende-se essencialmente a se fazer dissertações e muito pouco a falar filosoficamente diante de um público ou a dialogar filosoficamente sobre uma questão. Um exemplo disso é a inexistência, nos currículos de Licenciatura em Filosofia, de disciplinas pedagógicas tratando especificamente sobre o diálogo argumentativo como mediador de práticas educativas. Da mesma forma, os manuais especializados são férteis em conselhos metodológicos aos professores e alunos no que diz respeito às atividades escritas (dissertação, comentário do texto etc.), mas praticamente mudos em relação ao debate filosófico em sala. E o mesmo acontece no âmbito da pesquisa em didática da filosofia onde, contrariamente à prática escrita, são raros os trabalhos e artigos referentes ao ensino dialógico.

E, no entanto, parece haver um consenso entre os psicólogos sociais e pedagogos que a “interação”, notadamente a verbal, pode ser fonte de aprendizagem. Estudos nessa área mostram que as crianças e os adolescentes são capazes de descobrir, discutindo entre eles sob a direção de um adulto, noções que nenhum deles dominava antes da interação e que se a interação

³ BRASIL-MEC/SEB. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000, p. 61.

é prolongada por atividades verbais de tomada de consciência e retorno reflexivo sobre as atividades mentais, em especial aquelas que permitiram alcançar o objetivo, a transferência das aquisições, isto é, a capacidade de descontextualizar e contextualizar necessária para estabelecer a aprendizagem, é reforçada. É bem verdade que nem toda interação verbal leva por si ao desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente, mas não há dúvidas de que ela pode contribuir. De modo que se a confrontação entre pares tem o poder de produzir conhecimento, o debate em classe, desde que organizado a este fim, isto é, desde que filosófico, se mostra como uma ferramenta pedagógica fundamental e proeminente sobre todas as outras para o ensino da filosofia.

Não se pretende contestar com isso que seja preciso ensinar nossos alunos a escrever, a construir textos filosóficos, mas nos parece claro, por outro lado, que a fala filosófica tampouco se improvisa e deve também ser aprendida. Nesse sentido, é preciso que aqueles que chamamos “mestres” saibam ensiná-la, e o que se nota é que não são apenas os alunos que são privados de uma formação filosófica do diálogo argumentativo, mas também os futuros professores que não são adequadamente instruídos na arte de ensinar a filosofar dialogicamente.

2. O projeto

O projeto “Práticas Dialógicas para o Ensino da Filosofia” realizado no âmbito do PIBID-Filosofia da UFMA foi pensado com a intenção justamente de enfrentar essa questão. Entre os objetivos do projeto destacam-se:

- a) Analisar e investigar a utilização do diálogo argumentativo como proposta didático-metodológica para o ensino de filosofia, nível médio, considerando a tradição filosófica sobre o tema;
- b) Organizar um referencial didático-metodológico para o ensino de filosofia, nível médio, baseado no recurso e aplicação teórico-metodológica do diálogo argumentativo;
- c) Desenvolver práticas de caráter dialógico para aplicação como recurso didático no processo de ensino-aprendizagem da filosofia no Ensino Médio.

O projeto teve início no 1º semestre de 2014. As atividades desenvolvidas no projeto envolveram, em média, 30 alunos e três supervisores de duas escolas de São Luís: CEEFM Profa. Dayse Galvão de Sousa e o CEM Liceu Maranhense – LICEU. Nos primeiros meses, as atividades se concentraram na UFMA, em encontros com a presença dos bolsistas, supervisores e coordenadores. Essa primeira etapa se concentrou na pesquisa bibliográfica e na realização de oficinas de leitura e discussão para a análise e estudo dos referenciais teóricos selecionados.

Após a pesquisa bibliográfica e a realização de oficinas de leitura e discussão, realizaram-se vários laboratórios metodológicos com vistas ao desenvolvimento de dinâmicas didático-metodológicas envolvendo o diálogo filosófico. Começamos por desenvolver um modelo de aplicação da ferramenta pedagógica denominada Seminários Socráticos. Esse modelo teve como base a literatura sobre práticas análogas encontradas na Suécia, EUA e Alemanha (Educação Popular Sueca e "Sokratiska samtal", "The Paideia Seminar", "Great Books" e "Das Sokratische Gespräch" (Diálogos Socráticos)). Depois de comparar a literatura dessas fontes, reunimos os elementos que nos pareceram mais adequados aos nossos propósitos em um modelo para servir de referência didática para a sua aplicação.

Em seguida, aplicamos o modelo constituído entre os participantes do projeto buscando analisar e definir as condições de possibilidade de uma verdadeira confrontação reflexiva pelo diálogo em uma classe do Ensino Médio, como por exemplo: o tipo de situação favorável; as regras que devem ser estabelecidas e respeitadas e os critérios de "filosoficidade" das argumentações. Os resultados desses laboratórios metodológicos foram compilados em um manual sobre o seminário socrático que pode ser acessado no Blog do projeto⁴.

Em termos gerais, o modelo de seminário socrático desenvolvido consiste em uma discussão escolar de uma ou mais questões onde as opiniões dos participantes são, segundo algumas poucas regras preestabelecidas, compartilhadas, provadas,

⁴ Cf.: <https://pibidfilosofiaufma.wordpress.com/producoes/>.

refutadas e refinadas por meio do diálogo com outros participantes, visando obter uma compreensão mais profunda das leis, ideias, problemas, valores e/ou princípios apresentados em um ou mais textos.

3. A aplicação dos “Seminários Socráticos” e alguns obstáculos identificados

Após a realização dos Laboratórios Metodológicos e da construção do modelo de aplicação didática do diálogo filosófico para o ensino de filosofia que denominamos “Seminário Socrático”, tratou-se de aplicar essa ferramenta junto às escolas parceiras no contexto das aulas de filosofia ministradas pelos professores supervisores participantes do projeto.

A nossa proposta para aplicação dos seminários socráticos foi a de que os mesmos deveriam se inserir no contexto das aulas dos professores de forma complementar ao seu exercício habitual. De forma geral, sua aplicação se deu ao término de cada etapa do programa adotado pelos professores e seguiu o roteiro estabelecido no manual sobre o seminário socrático desenvolvido nos laboratórios metodológicos realizados. Após a escolha de um texto de um filósofo representativo do conteúdo ministrado até então nas aulas dos professores, o mesmo era lido e estudado pelos alunos antes da realização do seminário socrático. No dia marcado para a realização do seminário, os alunos eram divididos em dois grupos e posicionados em dois círculos concêntricos. No círculo interior eram posicionados os alunos que iriam participar diretamente da atividade e no círculo exterior os que atuavam como observadores e conselheiros da atuação dos primeiros. Uma vez resolvida a organização da turma, o seminário tinha início a partir de uma série de questões formuladas pelos bolsistas do PIBID ao grupo de alunos do círculo interior. Em seguida, os alunos debatiam entre si, sem a intervenção direta dos bolsistas do PIBID ou do professor supervisor, visando a obtenção de uma hermenêutica do texto estudado inteiramente construída por eles. Uma vez que as questões colocadas eram consideradas suficientemente exploradas, os bolsistas do PIBID finalizavam o

seminário e agradeciam aos alunos por sua participação e resumiam as principais ideias e conceitos examinados durante a discussão.

Apesar do relativo êxito, essas primeiras experiências dos seminários socráticos nas turmas das escolas participantes do projeto permitiu aos bolsistas, professores supervisores e coordenadores identificarem alguns obstáculos que ainda precisam ser superados para uma efetiva aplicação didática de práticas de caráter dialógico ao estilo do nosso seminário socrático no ensino da filosofia. Entre esses obstáculos destacamos a qualidade das questões formuladas, o número de alunos numa sala de aula e a definição de critérios de avaliação.

Em relação ao primeiro obstáculo, o grande diferencial dos seminários socráticos está na qualidade e na dinâmica das questões formuladas. Nesse sentido, “boas” questões demandam uma certa competência e habilidade de problematização e o que se notou é que tal competência e habilidade carece de uma maior atenção no próprio contexto da formação regular dos estudantes do curso de licenciatura da UFMA.

Quanto ao segundo obstáculo, o modelo desenvolvido prevê um máximo de 30 alunos participando efetivamente do seminário socrático. Entretanto, como a maioria das turmas dos professores supervisores possui em média 40 alunos, deparamo-nos com a situação onde parte da turma ficava excluída de participar efetivamente da atividade, o que dificultava bastante, não apenas a organização da atividade, como o próprio gerenciamento da turma do ponto de vista disciplinar e pedagógico.

No que diz respeito ao terceiro obstáculo, se a avaliação sobre o que se escreve já suscita em si diversas questões, a avaliação sobre o que se fala é ainda muito mais complexa e delicada. O problema central é sobre o que deve ser avaliado. O grau de participação espontânea em sala? Isso pode servir de indício do interesse no curso, mas será que serve como indício de um espírito filosófico? Talvez então a qualidade filosófica das intervenções orais? Mas quais são os critérios dessa qualidade notadamente filosófica? O que é que constitui a “filosoficidade” de uma intervenção argumentativa em sala? Como separar os critérios filosóficos dos não filosóficos? Não nos arriscamos a avaliar antes

a personalidade do aluno do que o seu pensamento (p. ex. timidez)? A sermos influenciados, nesse sentido, por todas as informações não verbais que determinam psicologicamente e sócio politicamente o julgamento?

Do ponto de vista técnico, as questões também não são poucas: devem ser avaliadas as intervenções individuais ou em grupo? Como valorar: analiticamente ou globalmente? Levando-se em conta o aspecto efêmero da oralidade cujo desenvolvimento linear não pode ser recuperado enquanto cópia, deve-se utilizar gravações?

4. Resultados alcançados

Apesar de ainda não termos alcançado o êxito desejado no desenvolvimento de uma prática de caráter dialógico para aplicação como recurso didático no processo de ensino-aprendizagem da filosofia no Ensino Médio, acreditamos que o modelo de seminários socráticos desenvolvido até aqui está no caminho para isso. Os obstáculos mencionados têm sido discutidos nas reuniões de planejamento envolvendo os participantes do projeto e soluções estão sendo construídas com o objetivo de superá-los, como, por exemplo, a criação de uma tipologia para orientar a formulação de questões e de uma lista de rubricas avaliativas para servir de critério de avaliação da participação dos alunos.

Entre os resultados já atingidos, previstos no projeto original, destacam-se:

- a) Levantamento substancial de referencial teórico que tem orientado e servido como base para o planejamento e execução das atividades didático-metodológicas de caráter dialógico que são aplicadas nas escolas parceiras;
- b) Contribuição efetiva na formação dos graduandos em filosofia envolvidos no projeto na medida em que o mesmo propiciou a articulação entre a educação superior em Filosofia com a realidade do Ensino Médio da educação básica brasileira;
- c) Desenvolvimento e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais para a aplicação no processo de ensino-aprendizagem da filosofia no Ensino Médio;

d) Orientação e produção de trabalhos para eventos acadêmicos. A maioria dos bolsistas que participam no projeto apresentou pelo menos um trabalho em evento acadêmico.

5. Conclusão

Se pensar que a relação entre filosofia e educação nos remete à própria tradição da filosofia enquanto atitude contemplativa e crítico-formadora da realidade ético-política, o diálogo produtivo entre ambas expressa na atualidade uma pluralidade de questões que envolvem não apenas a análise sobre a formação dos seres humanos em um contexto de sociedades complexas, bem como privilegia a formulação de questionamentos mais específicos sobre o processo de ensino aprendizagem, dentre eles aquele que contempla o ensino da filosofia em nível médio.

A história do ensino da filosofia no âmbito do Ensino Médio no Brasil nos revela que não é apenas suficiente exaltarmos sua importância na formação da educação básica, mediante a discriminação teórica de suas competências e habilidades, mas coloca, sobretudo, o compromisso de problematizar a desenvoltura do seu exercício, atentando-se para sua identidade, seus objetivos, seu fazer.

Nesse sentido, a proposta de uma discussão teórico-metodológica sobre o seu fazer se impõe pela necessidade de consolidarmos a importância do seu ensino ultrapassando as fronteiras de uma imposição de conteúdos pré-estabelecidos provenientes da História da Filosofia e ressignificando, pelo exercício do diálogo e pela práxis da conversação argumentativa, a construção de habilidades e competências para o ensino e aprendizagem do filosofar em nível médio.

A conquista de um ensino de filosofia eficiente devidamente comprometido com a ética, a autonomia intelectual e o posicionamento crítico depende, no entanto, de diferentes variáveis, dentre as quais destaca-se, além da melhoria da graduação nas Instituições de Ensino Superior (definindo melhor o perfil do graduando e do graduado na licenciatura em filosofia) e da expansão da pós-graduação, o compromisso permanente com

as discussões que envolvem o cotidiano do ensino de filosofia das escolas, estimulando-nos a problematizar, discutir alternativas de conteúdo, propostas didático-metodológicas e ainda a pertinência do ensino da filosofia na instituição escolar.

No Maranhão, um dos estados pioneiros na implantação da filosofia como disciplina na rede pública de Ensino Fundamental e Médio, o cenário da realidade educacional no tocante a filosofia tem revelado, por um lado, avanços significativos e, por outro, uma quietude silenciosa. Se em muitas situações constatamos a real contribuição da filosofia auxiliando no desenvolvimento de habilidades que integram o aluno no universo da escola, da sociedade e do mundo como um ser biopsicossocial, noutras constatamos a reprodução de um processo ensino-aprendizagem doutrinário e enrijecido em paradigmas arcaicos, carentes de autonomia e emancipação crítica. O ensino da filosofia não pode restringir-se a uma exposição de conteúdos isolados, carentes de mediações crítico-reflexivas. Por isso, reivindicar e valorizar sua prática na formação da educação básica não se reduz à conquista político-educacional expressa por sua inserção obrigatória nos currículos, mas implica problematizar e propor alternativas teórico-metodológicas para o desenvolvimento do ensino da filosofia.

É nesse sentido que acreditamos justificar a pertinência do projeto “Práticas Dialógicas para o Ensino da Filosofia” desenvolvido no âmbito do PIBID-Filosofia da UFMA. Uma pedagogia do diálogo filosófico possui uma legitimidade ética e política fundada sobre a maneira pela qual o ensino filosófico cumpre especificamente as finalidades atribuídas à escola.

Uma interação escolar entre pessoas, quando situada num nível filosófico, é um elemento estruturante de socialização do indivíduo: a abertura à “comunidade de espíritos” implica, com efeito, a escuta, ou seja, o levar em conta a força de convicção do discurso refletido do outro, a tolerância, a interação verbal regrada, a busca por fundamentos comuns etc.

Mas o diálogo filosófico não possui apenas a função de regular racionalmente as relações humanas dos alunos e o professor e entre eles mesmos, ele também é produtor de

humanização na medida em que cada aluno é levado a se posicionar, enquanto pessoa, em relação aos problemas existenciais, fundadores da interrogação humana.

Enfim, além da função socializante e humanizadora, o diálogo filosófico prepara o aluno para a cidadania. De fato, não existe regime democrático sem o direito de expressão e sem discussão pluralista e tampouco democracia sem argumentação. Na medida em que o diálogo filosófico exige que se convença racionalmente e não demagogicamente, ele aparece como um salvaguarda contra toda espécie de corporativismo, de integralismo, de fanatismo, de totalitarismo e de preconceitos.

A nossa avaliação da realização desse projeto é que o mesmo alcançou, com boa dose de êxito, os objetivos definidos na sua proposta, tanto os gerais quanto os específicos. Destacamos especialmente o desenvolvimento de uma ferramenta didático-metodológica para o ensino de filosofia, nível médio, envolvendo o diálogo argumentativo, os “seminários socráticos”, amplamente aplicável na prática escolar mesmo diante dos problemas tão conhecidos presentes na educação brasileira, em particular, a falta de recursos e o número excessivo de alunos em uma mesma sala de aula. Nesse sentido, pôde-se comprovar que a aplicação dos “seminários socráticos” pode contribuir decisivamente no processo ensino-aprendizagem da Filosofia na medida em que a sua prática maximiza a participação dos alunos ao criar uma comunidade de investigação, oferecer ocasiões para leituras críticas de textos, desenvolver o pensamento crítico, a resolução de problemas e as habilidades de fala e escuta, e, principalmente, ensinar o respeito por diferentes ideias, pessoas e práticas.

REFERÊNCIAS

CERLETTI A. **O Ensino de filosofia como problema filosófico.**

Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2009.

GADAMER, H.-G. **Verdade e método: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica.** Trad. de F.P. Meurer. Petrópolis:

Vozes, 2005.(Parte I e III)

_____. A incapacidade para o diálogo. In: **Verdade e método: Complementos e índice**. Trad. de E.P. Giachini. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOLDSCHMIDT, V. **Os Diálogos de Platão: Estrutura e Método Dialético**. Trad. Dion Davi Macedo. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BRASIL-MEC/SEB. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e Suas Tecnologias; volume 3**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

PAVIANI, J. **Filosofia e Método em Platão**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS. 2001.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. São Paulo : DIFEL, 1982.

PLATÃO. **Diálogos**. Trad., textos complementares e notas Edson Bini. Bauru, SP: EDIPRO, 2007. v. I,II, III, IV e V (Clássicos Edipro).

STRONG, M. **The habit of thought: From Socratic seminars to Socratic practice**. Chapel Hill, NC: New View Publications, 1996.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A CAMINHADA DO PIBID FILOSOFIA UFMT (2014-2015)

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
Cuiabá, MT

Adriana Verlangieri Ferreira Mendes, Ana Stela Rossito Carneiro, Beatriz Cristina Abrahão Ferreira, Bruno de Miranda Moura, Cibelle Gardin da Silva, Douglas Castro de Jesus, Frederico Guilherme Souza Coutinho, Jaqueline Silva Gonzaga, Jeniffer Regina Rodrigues de Lima, Josimar Souza Oliveira, Liza Carolina Dabela Lanoa, Maria Eloisa Moraes de Sá, Mariana de Oliveira Neves, Rodrigo Goes de Araujo, Thiago Victor Correa, Yasmin Nobre da Silva¹, Domingos Sávio de Melo², Juarid Rios Candido³, Rodrigo Marcos de Jesus⁴

RESUMO: Neste trabalho apresentaremos as ações desenvolvidas no PIBID Filosofia da UFMT durante os anos de 2014 e 2015. Destacaremos a formação pedagógico-filosófica do pibidiano e as intervenções nas escolas. Sobretudo a elaboração de projetos didáticos (“Varal Filosófico”, “O Cinema Pensa”, e outros), criação de recursos pedagógicos, planejamento de aulas, estudos voltados para formação docente (“Seminário Oficina de Conceitos”, “Seminário Pensamento Social e Político Brasileiro”), atividades de extensão e pesquisa.

1. Considerações iniciais

O PIBID Filosofia é o principal projeto de estímulo à formação de professores no curso de Licenciatura em Filosofia da UFMT. Isso não só pela concessão de bolsas, mas também pela estrutura do projeto que coloca os futuros licenciados em contato contínuo com o contexto escolar desde o início de sua formação.

¹ Bolsistas do PIBID-Filosofia/UFMT.

² Professor supervisor do PIBID-Filosofia/UFMT.

³ Professor supervisor do PIBID-Filosofia/UFMT.

⁴ Coordenador do PIBID-Filosofia/UFMT.

Acrescente-se ainda a perspectiva de entrelaçamento entre ensino e pesquisa que perpassa todo o programa e é reforçada pelo corpo docente que compõe o subprojeto Filosofia na UFMT.

As ações do PIBID pretendem contribuir com a formação dos licenciandos a partir da produção de conhecimento através da elaboração de planos de aula, projetos didáticos, construção de material pedagógico, produção de artigos acadêmicos e atuação em atividades de extensão - o que tem possibilitado a participação dos bolsistas em eventos acadêmicos realizados na UFMT e em outras universidades do país. Além disso, a presença dos estudantes bolsistas nas escolas, através de projetos em classe e extraclasse, mostra-se satisfatória e contribui para criar um estreitamento nas relações entre escola e universidade.

2. A caminhada em 2014

No ano de 2014 as atividades do PIBID se concentraram em intervenções em salas de aula a partir de estudos prévios e elaboração de material didático. Realizou-se também o projeto didático “Varal Filosófico: Estranhamentos e Conexões”. Outras pesquisas foram elaboradas para apresentação em eventos e fomento às atividades do ano de 2015. A concentração em atividades de planejamento e execução de aulas justificou-se pelas peculiaridades do ano. Com efeito, o ano de 2014 foi prejudicado, em termos de calendário, pelos reflexos das greves de 2012 na Universidade e de 2013 na rede pública estadual. Isso fez com que os calendários dessas instituições educativas ficassem comprimidos (com semestres e bimestres mais curtos) e descompassados (as férias e recessos não coincidiam, o que ocasionou um desgaste físico e problemas na organização de algumas atividades do final do ano). Além disso, a Copa do Mundo encurtou ainda mais os calendários da universidade e da escola, que tiveram várias interrupções. Tudo isso prejudicou a realização de projetos mais elaborados e extensos, dada a falta de continuidade no tempo escolar. A opção, portanto, foi de reforço nas atividades em sala de aula num trabalho em duplas de bolsistas auxiliados pelo professor supervisor. Tal opção deveu-se também a inexperiência de boa

parte dos bolsistas que ingressaram no projeto tendo cursado apenas um ou dois semestres na universidade. Foi necessário, assim, dar maior ênfase às atividades circunscritas e pontuais de elaboração, execução e preparação de materiais para aulas de filosofia.

O quadro abaixo sintetiza as principais atividades do PIBID Filosofia no ano de 2014.

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO	RESULTADOS
Diagnóstico preliminar do contexto escolar	Diagnóstico efetuado a partir da observação da escola em seus aspectos pedagógico, sociocultural e de gestão escolar, do conhecimento do seu projeto político pedagógico.	Contato inicial com a realidade escolar. Levantamento preliminar de dados gerais das escolas. Indicação de carências e possibilidades de trabalho no contexto escolar.
Formação filosófico-pedagógica dos bolsistas	Todos os membros da equipe participaram de um processo de capacitação contínua oferecido pelos professores envolvidos com as disciplinas pedagógicas da licenciatura em Filosofia da UFMT (e por demais profissionais convidados). Atividades de estudo e pesquisa do contexto escolar e das políticas públicas de educação, das matrizes de ensino de filosofia, dos recursos didáticos em filosofia produzidos no país, da história, cultura e filosofia latino-americana e europeia.	Desenvolvidas 14 atividades de formação e capacitação envolvendo palestras, minicursos, oficinas, elaboração de materiais, criação de portfólios, avaliação, grupos de estudo, análise de materiais didáticos.
Planos de aula e recursos didáticos	Elaboração de planos de aula. Criação de recursos didáticos próprios para utilização nas atividades do subprojeto.	Acompanhamento individualizado dos estudantes. Elaboração de pequenos exercícios de reforço baseados nos conteúdos vistos nos dois primeiros bimestre nas escolas.
Eventos	Participação em eventos organizados pelo Projeto Institucional do PIBID UFMT, pela Capes, pelo Departamento de Filosofia e outros eventos científicos.	Participação em 5 eventos de faculdades e universidades em diferentes regiões do país com apresentação de trabalhos na forma de comunicações (11), banner (1) e

		minicurso (1), com publicação de resumos e gravação de vídeos.
Projeto didático “Varal Filosófico: Estranhamentos e Conexões”	Projeto didático de caráter interdisciplinar, pois abrange também as matérias de Artes e História, com o objetivo de realizar, a partir das pesquisas fruto da curiosidade e criatividade dos próprios alunos, uma exposição em forma de um varal, que contenha imagens e pequenos textos informativos e filosóficos, com a finalidade de apresentar a riqueza cultural de nosso planeta e de nos fazer refletir sobre nossas próprias práticas e costumes.	O projeto possibilitou um trabalho coletivo. Permitiu comparações entre os costumes de outros povos e a cultura ocidental, gerando uma reflexão acerca da multiculturalidade em choque com o etnocentrismo. Houve um grande envolvimento de toda a escola, com professores de várias turmas levando seus alunos para as exposições e exhibições na “caverna”. Impacto positivo relatado tanto pela escola (alunos, professores e coordenação) quanto pelos bolsistas.
Participação em atividades das Escolas	Participação do PIBID Filosofia em atividades realizadas pelas escolas integrantes do programa através de palestras e aulas.	Dois atividades realizadas pela Escola Presidente Médici contaram com a participação de membros da equipe PIBID Filosofia, a saber: a palestra “Mídia e Política” dentro do Projeto “Voto e Cidadania” e uma aula no Ciclo de Estudos do ENEM.
Participação em atividades de extensão	Estimular o intercâmbio acadêmico e institucional na área da filosofia e ensino de filosofia. Incentivar a formação docente aliada à pesquisa. Promover a participação em organização de eventos.	Participação na organização e na execução do curso de extensão “Brasil: múltiplos olhares” (4ª edição).

A partir dessas experiências podemos destacar algumas reflexões sobre as instituições e os atores envolvidos no PIBID.

Sobre as escolas:

A articulação entre escola e universidade torna-se cada vez mais significativa. Por parte da direção, coordenação e alunos a acolhida e receptividade às ações do PIBID foram sempre excelentes. Os planos de aulas executados tornaram-se instrumentos fundamentais para uma aprendizagem significativa para os bolsistas e de impacto na maioria das vezes positivo junto aos estudantes do ensino médio, pois proporcionam um trabalho

diversificado em termos de temas e métodos criando assim nova dinâmica na sala de aula.

Sobre os bolsistas:

Os relatos dos próprios bolsistas são animadores para a continuidade do projeto. De modo geral ressaltam a importância da articulação entre ensino e pesquisa e a vivência de situações pedagógicas como elementos primordiais do PIBID. Percebe-se também um crescente interesse por participação nas atividades de extensão, o que indica a preocupação com uma formação mais ampla e diversificada. Deve-se atentar para o estímulo às atividades de sistematização e de comunicação do conhecimento nas suas formas escrita e oral, e proporcionar a ampliação do repertório cultural (histórico, político, estético) dos bolsistas através de atividades de leitura e apreciação de obras clássicas e contemporâneas.

Sobre os professores supervisores:

Com relação aos professores supervisores os impactos foram bastante positivos. Em ambas as escolas (Escola Estadual Presidente Médici e Escola Estadual Raimundo Ferreira Mendes) os professores mostraram-se solícitos e contribuíram com ideias, dicas e sugestões para melhorar a formação dos bolsistas e suas atuações nas atividades programadas. Os professores participaram assiduamente das reuniões de planejamento. O engajamento só não se tornou maior devido ao excesso de trabalho e suas consequências, que em alguns momentos afetou a saúde dos professores. Ressalte-se ainda o interesse dos professores supervisores em aprimorar suas formações através de cursos e participação em eventos. Um dos supervisores, inclusive, ingressou em 2015 no mestrado em educação com um projeto sobre o impacto do PIBID na formação docente.

Sobre a coordenação de área:

O trabalho de coordenação pode ser analisado sob diversos ângulos. Do ponto de vista filosófico, coloca a necessidade de constante atualização e pesquisa em campos distintos da reflexão

filosófica a fim de acompanhar de modo competente os projetos elaborados. Com respeito ao aspecto pedagógico, põe o desafio de lidar com um grupo heterogêneo de alunos, com visões, demandas e interesses nem sempre conciliáveis. Com relação ao aspecto organizacional, o ano de 2014 apresentou o problema de articular funções variadas: o coordenador de área também era coordenador da licenciatura, assim como o principal professor colaborador do PIBID (na prática um co-coordenador) acumulava a função de coordenador do bacharelado. Essa situação por um lado levou a dificuldades de maior sistematização das ações do PIBID, mas por outro contribuiu para melhor compreender a relação entre licenciatura e PIBID na formação discente.

Sobre o impacto no curso de Licenciatura em Filosofia:

A contribuição do PIBID para o aprimoramento do curso de licenciatura ganha corpo. Com efeito, após quatro anos de projeto e também de implementação do novo currículo na licenciatura da UFMT, pode-se constatar a necessidade de revisões das práticas e de novas reformulações curriculares. O momento é propício uma vez que a UFMT se engaja num projeto de reformulação curricular das licenciaturas e bacharelados. E ao observarmos o currículo da licenciatura em filosofia na UFMT e refletirmos sobre a prática do PIBID, ressalta a necessidade de uma reestruturação curricular para que os estudantes possam aprimorar sua formação dedicando-se mais tempo às atividades de iniciação à docência e à pesquisa. O currículo atual da licenciatura demonstra-se inadequado, com excessiva carga horária de aulas teóricas (com disciplinas que sobrepõem temas e deixam outros sem investigação) e com espaços e tempos reduzidos para atividades complementares. Uma nova proposta curricular começou a ser elaborada no ano de 2014 e atualmente segue em etapa de finalização. Nessa discussão as experiências proporcionadas no PIBID resultaram em modificações substanciais para a formação pedagógica do licenciando.

As principais dificuldades encontradas foram:

1. O acúmulo de coordenações (do PIBID e do curso de graduação) inviabilizou, por vezes, uma maior sistematização

- e organização das atividades. Esse fato está contornado em 2015, pois neste ano terminou a gestão na coordenação da licenciatura.
2. Dificuldade em completar o grupo de bolsistas: houve uma grande rotatividade no grupo de bolsistas em 2014. Alguns fatores que parecem concorrer para isso são: a) diminuição da procura pela licenciatura; b) pouca atratividade da carreira docente devido às condições de trabalho e valorização profissional; c) dificuldade interna da licenciatura em filosofia da UFMT, o currículo integral (com aulas nos turnos vespertino e noturno) dificulta o acompanhamento das atividades do PIBID, que terminam por se restringir ao período matutino.
 3. Execução de alguns planos de aula: dentre os quinze planos de aula planejados, dois não puderam ser executados devido a problemas de saúde do professor supervisor no último bimestre em uma das escolas.

3. A caminhada em 2015: planejamento e perspectivas

Para o ano de 2015 o PIBID Filosofia UFMT continua com uma grande preocupação em torno da formação filosófico-pedagógica dos bolsistas. Com relação a isso, foram planejados três principais seminários, sendo dois de caráter disciplinar e um de caráter interdisciplinar. O quadro abaixo resume o cada um dos seminários.

Seminário	Objetivo	Resultado alcançado ou esperado
“Oficina de Conceitos”	Análise da proposta metodológica de Silvio Gallo a partir do estudo de duas obras: <i>Metadologia do Ensino de Filosofia e Filosofia: experiência do pensamento</i> . Início: fevereiro. Término: março.	Aprofundamento filosófico-pedagógico da proposta de Silvio Gallo. Instrumentalização para utilização do livro didático do autor (livro adotado nas escolas onde o PIBID atua).
Pensamento Social e Político Brasileiro	Estudo de obras fundamentais para interpretação da formação histórica e cultural brasileira. Formados 3 grupos de estudo a partir das seguintes obras: 1) <i>Evolução Política do Brasil</i> (Caio Prado Jr); 2) <i>Casa Grande e Senzala</i> (Gilberto Freyre); 3) <i>Raízes do Brasil</i> (Sérgio Buarque de Holanda). Cada grupo, composto por integrantes dos PIBIDs Filosofia, História e Sociologia, será responsável pela análise da obra e preparação de instrumentos de pesquisa visando uma apresentação em seminário a ser realizada no mês de junho. Os materiais que devem ser elaborados são: a) resenha do texto-base (mínimo 4 páginas); b) seleção de trecho do texto-base (de 5 a 10 páginas) contendo introdução, glossário e questões; c) apresentação (power-point, prezi, vídeo) do autor, do texto-base, das ideias principais e das críticas à sua obra. Início: março. Término: junho.	Aprofundamento sobre a formação histórico-cultural brasileira a fim de subsidiar um projeto interdisciplinar sobre o tema “História e Cultura Africana e Afro-brasileira”. Elaboração de um curso de extensão.
Clássicos da Filosofia	Estudo de correntes e obras fundamentais da tradição filosófica. A partir do levantamento prévio sugerem-se as seguintes correntes/autores (as obras serão definidas posteriormente): 1) Escolas helenísticas (epicurismo e estoicismo); 2) Escolástica (Anselmo de Cantuária); 3) Filosofia da Libertação (Bartolomeu de Las Casas); 4) Marxismo (Marx). Início: agosto. Término: novembro.	Criação de instrumentos de pesquisa e ensino (mapa conceitual, glossário, recorte de texto e atividades).

Dessas atividades merece destaque o Seminário Pensamento Social e Político Brasileiro, iniciativa que pretende efetivar uma projeto interdisciplinar envolvendo os PIBIDs Filosofia, História e Sociologia da UFMT. Para isso, a estratégia adotada foi a formação inicial de grupos de estudo compostos por integrantes dos três PIBIDs, debruçando-se sobre um mesmo objeto: um texto clássico de interpretação da formação histórica brasileira. Espera-se com isso possibilitar um autêntico diálogo interdisciplinar que resulte na criação um de projeto didático mais amplo abordando o tema da “História e Cultura Africana e Afro-

brasileira” a ser desenvolvido no segundo semestre de 2015. As perspectivas são as melhores.

Com relação aos projetos didáticos em fase de construção podemos indicar os seguintes.

Projeto	Objetivo	Resultado esperado
O Cinema Pensa	Apresentar a Filosofia em diálogo com o Cinema Brasileiro, ampliando o horizonte cultural do aluno e proporcionando o contato com os espaços públicos culturais da Cidade de Cuiabá. Início: maio. Término: setembro.	Aplicação da lei 13.006/2014 que torna obrigatório no mínimo 2 horas mensais de exibição de filmes nacionais dentro da atividade pedagógica da escola. Proporcionar aos alunos o contato com a filosofia através do diálogo com produções do cinema brasileiro. Possibilitar aos alunos o contato com outros espaços culturais da cidade, locais onde ocorrerão as exibições e debates.
O romantismo é um mito?	Problematizar a concepção de amor romântico no ocidente: sua construção histórico-mitológica, seus reflexos e influências na cultura e na filosofia. Início: maio. Término: junho.	Compreensão filosófica do mito do amor romântico no ocidente. Elaboração de material didático sobre o tema.

4. Considerações finais

Como boa parte das atividades de 2015 encontram-se em fase de construção e terão início em maio, maiores detalhes serão apresentados quando da realização do Encontro Nacional do PIBID em junho. Dessa forma, o texto ora escrito ficará necessariamente lacunar e indicativo. Outros elementos serão posteriormente acrescentados para a apresentação oral.

PROJETOS PIBID UFOP 2014: AÇÕES AFIRMATIVAS SÃO MESMO NECESSÁRIAS? DISCUSSÃO FILOSÓFICA SOBRE A FELICIDADE

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
Ouro Preto, MG

*Angélica Cristina Barbosa de Paula,
Daniela Aparecida da Cruz Silva¹,
Sérgio Ricardo Neves de Miranda²*

RESUMO: Apresentamos neste trabalho dois dos projetos desenvolvidos em 2014 no PIBID-Filosofia da Universidade Federal de Ouro Preto. O primeiro tratou da filosofia política a partir das obras de John Rawls e Robert Nozick, trazendo para a sala de aula a questão das cotas em universidades. O segundo baseou-se na discussão das distintas concepções de felicidade de Aristóteles, Agostinho e Stuart Mill, culminando na produção de um vídeo sobre o tema. Os projetos buscaram ampliar as percepções dos alunos acerca de temas do cotidiano, apontando a filosofia como ferramenta de capacitação argumentativa para discutir questões existenciais, éticas e políticas.

1. Introdução

Apresentaremos aqui dois dos projetos realizados simultaneamente pelo PIBID/ Subprojeto de Filosofia da Universidade Federal de Ouro Preto em 2014, intitulados “Ações afirmativas são mesmo necessárias?” e “Discussão filosófica sobre a felicidade”.

Dentro da organização do Projeto de Iniciação à Docência PIBID, o grupo principal composto por 12 bolsistas foi subdividido

¹ Bolsistas do PIBID-Filosofia/UFOP.

² Coordenador do PIBID-Filosofia/UFOP.

em 2 grupos de 6 bolsistas, e cada subgrupo desenvolveu um projeto em uma escola estadual na cidade de Ouro Preto-MG.

As atividades foram realizadas através de aulas expositivas tuteladas por professores da rede pública de ensino, debates e avaliações aplicadas aos alunos do ensino médio no segundo semestre de 2014 nas escolas estaduais “Ouro Preto” e “Dom Pedro II”.

Em parceria com as escolas, buscamos trazer para a sala de aula questões existenciais, éticas e políticas de interesse dos alunos do ensino médio.

2. Ações afirmativas são mesmo necessárias?

A partir da apresentação da proposta pedagógica do professor de filosofia Túlio Tasso da Escola Estadual Ouro Preto, discutimos como deveria ser o trabalho do Subprojeto-Filosofia conforme o plano de aula apresentado pelo professor. Em visitas à escola, pudemos perceber o ambiente em que iríamos trabalhar e como era a realidade escolar dos alunos. Queríamos relacionar a filosofia com a vida dos alunos, como se fosse uma ferramenta a se utilizar em determinadas situações.

Em reuniões discutimos sobre que métodos utilizaríamos na atuação do PIBID-Filosofia. Por uma experiência anterior insatisfatória com as atividades lúdicas que interagem jogos, brincadeiras e atividades descontraídas junto ao material da disciplina, decidimos que seria melhor utilizarmos o método tradicional da aula expositiva, avaliação e um debate ao final das atividades. O grupo discutiu também como seriam as intervenções na sala de aula, para que fosse possível interferir de maneira produtiva e objetiva durante as visitas e acompanhamento das aulas do professor de filosofia. Houve organização e planejamento do trabalho escolar a fim de conciliar o trabalho do PIBID-Filosofia com as atividades pedagógicas do professor, tendo como produto final o seguinte plano de aula:

Plano de Aula

Tema: Filosofia Política (Ações Afirmativas).

Assunto: Ações Afirmativas são mesmo necessárias?

Público Alvo: Alunos do 1º ano da Escola Estadual de Ouro Preto.

Objetivos Gerais: Expor os argumentos contra e a favor das ações afirmativas a partir das perspectivas de John Rawls e Robert Nozick.

Objetivos Específicos: Trabalhar a capacidade de argumentação dos alunos através de textos elaborados pelos bolsistas resumindo alguns dos pensamentos de Rawls em “Uma teoria da justiça” e de Nozick em “Anarquia, Estado e Utopia”, identificando a divergência entre os autores a fim de estimular a reflexão acerca da intervenção do Estado e suas políticas públicas (ações afirmativas).

Metodologia: Realizar aulas expositivas tuteladas com base nas ideias centrais de Rawls e Nozick, visando a explicação de conceitos como: Estado, desigualdade e justiça. Rawls se mostra adepto à intervenção do Estado na vida dos indivíduos, enquanto Nozick toma uma posição em que o Estado deve intervir minimamente e até questiona o papel do mesmo. A partir das duas posições contrárias surge o questionamento se as ações afirmativas são mesmo necessárias.

Avaliação: Propor um debate para que os alunos possam expor suas ideias com base nas aulas apresentadas. Aplicar questões para possibilitar aos alunos a produção de uma resposta sobre seu posicionamento acerca das ações afirmativas.

Referências Bibliográficas:

NOZICK, Robert. *Anarquia, Estado e utopia* (1974).

RAWLS, John. *Uma teoria da Justiça* (1971).

PIANA, Maria Cristina. *As políticas sociais no contexto brasileiro: natureza e desenvolvimento* (2004).

Comentário

O ponto de partida do trabalho foi a filosofia política de John Rawls e de Robert Nozick. O grupo decidiu trabalhar com

esses filósofos devido à argumentação objetiva a respeito do tema "ações afirmativas", expressão que foi usada pela primeira vez por John Rawls em seu livro "Uma teoria da Justiça", de 1971, onde ele descreve meios para uma sociedade mais justa.

Rawls nasceu em Baltimore 1921 e morreu em 2002, foi professor de filosofia política na Universidade de Harvard, autor de outras obras como "Liberalismo Político" (1993) e "O Direito dos Povos" (1999). A função do grupo era estudar os pensamentos acerca de justiça e igualdade como argumentos a favor das ações afirmativas e das cotas em universidades e transcrever as ideias de Rawls de maneira clara, uma vez que era o primeiro contato dos alunos com a filosofia política contemporânea. Ao elaborarmos o primeiro texto, tivemos o cuidado de passar as informações necessárias para debater as ações afirmativas e incluímos os dados pesquisados no texto que abordaria as ideias de Rawls com o intuito de facilitar a compreensão dos alunos.

Texto I

A necessidade das cotas em universidades

Também chamada de ação afirmativa, as cotas são uma forma de reservar vagas para determinados grupos. O sistema de cotas foi criado para facilitar o acesso de pessoas afrodescendentes, de origem indígena, de pessoas com algum tipo de deficiência, de estudantes de escola pública e de baixa renda às universidades, aos cargos públicos e ao mercado de trabalho. A política de cotas nas universidades é o melhor exemplo desse sistema no Brasil. As medidas de cotas raciais e cotas sociais implantadas pelo governo ajudam no acesso de certos grupos na concorrência com o resto da população. É um caminho visto por alguns como a redução da exclusão e visto por outros como uma segunda forma de discriminação.

As cotas garantem a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos que estudaram integralmente no ensino médio público, em cursos regulares ou na

educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência.

No Brasil, metade da população é não branca e essa mesma metade representa as classes sociais mais pobres. No ano de 1997, menos de 5% dessa população cursava ou tinha concluído o ensino superior no Brasil.

A solução encontrada pelo governo para tentar equilibrar esse pequeno acesso de pessoas não brancas e de famílias de baixa renda à universidade foi a adoção de ações afirmativas que conhecemos como cotas.

Para debatermos esse assunto estudaremos dois filósofos com opiniões completamente diferentes. O primeiro, John Rawls, nasceu em Baltimore nos EUA em 1921 e morreu em 2002.

Rawls é o filósofo que concorda com as ações afirmativas, pois afirmava que as riquezas, assim como as oportunidades, deveriam ser distribuídas igualmente entre todas as pessoas da sociedade.

Em sua obra "Uma teoria da justiça", ele fala que caso aconteça alguma desigualdade, devemos distribuir mais aos que faltam algum bem a fim de igualar a situação.

Segundo Rawls, os três princípios fundamentais são: a diferença, a liberdade igual e a oportunidade justa. Podemos encaixar nesses termos a questão das cotas, tendo em vista que o filósofo defende justamente igualar as classes sociais através da ajuda do estado. Essa ajuda do estado consiste em distribuir riquezas de forma igual. Quando houver alguma desigualdade, retiramos dos mais ricos para os mais pobres, assim igualamos a situação. Mas podemos nos questionar: seria justo com alguém retirar suas riquezas, acumuladas com seu trabalho, para dar aos mais pobres? E em relação às oportunidades? O governo deve mesmo oferecer ajuda aqueles que não conseguem acesso às universidades por conta de sua situação social? Esses serão pontos importantes em nossa discussão.

Portanto, podemos dizer que Rawls seria a favor das cotas porque, ao compreender e aplicar os princípios de justiça que determinam a igualdade entre os indivíduos, ele coloca o estado e suas instituições em importante papel de distribuição igualitária. Se

queremos uma sociedade mais equilibrada, a proposta de Rawls parece, pelo menos a princípio, muito atrativa.

Comentário

No começo os alunos se mostraram resistentes, mas observamos que no decorrer da aula eles se mostraram mais instigados pelos exemplos que foram apresentados pelos bolsistas e, conseqüentemente, pelo tema da discussão; a dificuldade de argumentar inicial foi substituída pela organização do raciocínio em cima do tema desenvolvido em sala de aula.

Na segunda aula trouxemos os pensamentos de Robert Nozick sobre ações afirmativas. Nozick foi um filósofo norte-americano e professor da Universidade Harvard, nasceu em Nova Iorque no dia 16 de Novembro de 1938 e faleceu em janeiro de 2002. A sua obra “Anarquia, Estado e Utopia”, de 1974, foi considerada uma resposta liberal à “Uma Teoria da Justiça”, de John Rawls, publicada três anos antes.

As opiniões divergentes e bem fundamentadas dos filósofos citados podem proporcionar aos alunos uma motivação a discutir e apresentar suas opiniões para os colegas da sala, participando de maneira ativa e positiva dentro da aula tutelada do PIBID-Filosofia. Assim como o primeiro texto, o segundo também possibilitou aos alunos a fundamentação de suas ideias acerca do estado e da maneira como este interfere na vida do indivíduo, da questão das cotas e dos direitos. Os alunos se mostraram mais receptivos após a primeira aula, fazendo com que o segundo texto rendesse boas discussões durante a aula.

Texto 2

Cotas em universidades são mesmo necessárias?

Um dos temas mais polêmicos dos últimos anos é a discussão sobre a adoção do regime de cotas nas universidades públicas brasileiras. De um lado estão os defensores que nos listam todos os sofrimentos e humilhações (verdadeiros) sofridos pelos negros na História do Brasil, especialmente durante a escravidão

que durou oficialmente até 1888. Do outro lado estão os críticos desse modelo, que alegam, entre outras coisas, que aqui ele não funcionaria adequadamente como em outros locais e também que seria melhor investir na educação de base.

Os críticos dessa medida afirmam que o governo deveria investir na educação de base (ciclo básico, ensino fundamental e ensino médio) com a finalidade de melhorá-la. Assim, não seriam necessárias medidas para a inclusão de alunos na universidade. Todos teriam uma educação boa e de qualidade.

Como base para compreendermos as críticas feitas às cotas, estudaremos nosso segundo filósofo: Robert Nozick. Ele foi um filósofo norte-americano e professor da Universidade Harvard, nasceu em 1938 e faleceu em 2002.

Em “Anarquia, Estado e Utopia”, Nozick defende a ideia de Estado mínimo que é a intervenção do Estado em apenas alguns aspectos da vida do indivíduo, respeitando sua liberdade. Para ele, os únicos aspectos em que o Estado deve atuar são o roubo, a fraude e a corrupção. Desta forma, o estado garante ao indivíduo proteção contra a falta de segurança.

A intervenção do Estado através das cotas é obrigatória no nosso país. Mas será justo o Estado impor às universidades o sistema de cotas? Nozick seria contra porque essa medida fere a liberdade do sujeito por ser imposta pelo estado a todos os indivíduos da sociedade, ou seja, a medida tem a intenção de colocar o cotista em pé de igualdade com o não cotista, mas ela na verdade tira o direito do não cotista de concorrer a todas as vagas.

As leis das cotas trazem em si uma decisão temerosa: estabelece que 120.000 das 240.000 vagas mantidas nas universidades federais não serão mais ocupadas segundo o mérito acadêmico dos candidatos. Essa lei fere o direito daqueles que procuram dar a seus filhos uma melhor educação, mantendo-os com todo o seu esforço e trabalho em uma escola particular, devido às péssimas condições de educação pública. Há famílias que possuem condições para manter seus filhos em uma universidade privada, mas há outras com poucos recursos, esses casos não terão o benefício da lei de cotas.

Comentário

O objetivo do grupo de apresentar o conteúdo de maneira didática para torná-lo acessível aos alunos foi atingido com sucesso a partir do material elaborado pelos bolsistas e a apresentação de alguns conceitos-chave das ideias compartilhadas pelos autores como "meritocracia", citada na obra de Nozick, "Anarquia, Estado e Utopia". Utilizamos exemplos de cidadãos que se sacrificam para prosperarem em suas vidas e que todos os bens que eles adquirem são considerados méritos deles. Nozick argumenta que os direitos dos indivíduos, incluindo os direitos de propriedade, são prioritários e que a proteção desses direitos contra a violência e o roubo é a única justificção para a existência do Estado. Como se a função do estado fosse a de um guarda noturno que vigia as casas para que não sejam furtadas. Já os conceitos "igualdade de oportunidade" e "loteria do nascimento" foram apresentados nas aulas sobre Rawls; utilizamos o exemplo dos menos favorecidos que frequentam e vivenciam as dificuldades e carências do ensino público, que encontram nas cotas algo que os coloca em pé de igualdade com aquele indivíduo não cotista que pode estudar em uma escola particular, que teve aulas particulares, cursinhos bem equipados, curso de idiomas, tudo encaminhado para a sua entrada na universidade. Segundo John Rawls, o nascimento é uma loteria, pois não sabemos onde vamos nascer e a que classe social pertenceremos. E uma maneira de tornar mais justa essa loteria do nascimento seria de colocar em igual o desigual. Assim, a oportunidade de ingressar na universidade coloca o cotista no mesmo ponto de partida que o não cotista.

Todos os conceitos e exemplos facilitaram a absorção do conteúdo proposto e também permitiram aproximar mais a linguagem filosófica para a vida dos alunos. A elaboração de questões visava que os alunos mostrassem sua opinião de modo argumentativo através das respostas elaboradas para responderem às perguntas da avaliação. As questões também possibilitaram a expansão do diálogo sobre o tema de cada aula; observamos a curiosidade por grande parte da turma e o interesse em se expressar.

Foi interessante notar as diversas opiniões e formas de absorção do conteúdo aplicado, além de contribuir para a experiência de atividades de avaliação do ensino e da aprendizagem através da avaliação aplicada na terceira e última aula do PIBID-Filosofia.

A avaliação preparada pelo grupo de PIBID foi a seguinte:

1. O sistema de cotas na universidade é uma forma de promover os menos favorecidos; você concorda que esse sistema é justo? Por que?
2. Será que a cobrança de impostos sobre os rendimentos obtidos com o trabalho, de forma a redistribuir a riqueza, é justa? Por que?

Comentário

Percebemos que as aulas prepararam os alunos para a avaliação onde foram colocadas questões simples de cunho pessoal, facilitando a argumentação sobre aquilo que os alunos queriam defender.

Ao final pudemos perceber ainda a ampliação dos horizontes de muitos que não tinham conhecimento do acesso à universidade através das cotas e algum desenvolvimento das habilidades argumentativas entre os alunos. A importância dessa abordagem político-filosófica para a formação do aluno no ensino médio é a quebra do imediatismo que os alunos enxergam na escola através da demanda do mercado de trabalho, possibilitando, assim, uma reflexão do sujeito enquanto aluno da instituição sobre políticas sociais e étnico-raciais. Essa abordagem traz para o aluno a realidade da filosofia e sua importância no dia-a-dia, como no questionamento da política, com a dúvida sobre o que é justo e o que não é, com a reflexão sobre a situação da escola e do aluno, como o Estado influencia na vida de todos e até onde isso é aceitável e onde não é. O trabalho que iniciamos na Escola Estadual Ouro Preto pode nos ajudar a vivenciar as dificuldades da escola pública e o projeto PIBID-Filosofia pode oferecer uma experiência docente de oportunidade de contato com as atividades escolares, o ambiente, a função do professor de filosofia, os

obstáculos a serem vencidos - principalmente no ato de cativar o aluno para a disciplina e para a possibilidade da troca de informações que valorizam ainda mais o ambiente de ensino. Nos esforçamos para que esse projeto pudesse fazer com que os alunos ficassem mais interessados na disciplina de filosofia e pudesse ser conciliado com os problemas da política atual. Além disso, nos comprometemos em dar uma boa aula de forma clara e objetiva, aumentando nossas capacidades em relação à sala de aula. Nessa experiência, pudemos observar o quanto se deve ter de criatividade e paciência para conseguirmos bons resultados.

Conclusão

O projeto nos auxiliou a unir a vida acadêmica com a realidade do ensino médio brasileiro, possibilitando crescimento pessoal e profissional. Foi possível compreender, discutir e analisar com mais detalhes a experiência de trabalho vivida pelo professor de Filosofia. Não somente no sentido de saber melhor o que o professor faz, mas como ele avalia o seu próprio trabalho e quais estratégias ele utiliza para os desafios e dificuldades que percebe no processo de ensino-aprendizagem em torno da disciplina de Filosofia no Ensino Médio. A oportunidade de passar por esse projeto é a certeza de que a educação pode transformar a realidade que estamos, e que o professor tem a função de orientar aqueles que passarem pela escola para que possam buscar o esclarecimento necessário para suas vidas.

3. Discussão filosófica sobre a felicidade

No segundo semestre do ano de 2014 foi realizado na Escola Estadual “Dom Pedro II”, em Ouro Preto-MG, o projeto “Discussão filosófica sobre a felicidade”, desenvolvido por bolsistas do PIBID-Filosofia da Universidade Federal de Ouro Preto.

O projeto consistiu na apresentação de 3 concepções diferentes de felicidade a partir do pensamento de Aristóteles, de Santo Agostinho e de Stuart Mill. Essas diferentes concepções de

felicidade foram trabalhadas em aulas expositivas, abertas a intervenções, dirigidas a alunos do ensino médio. Como produto final do trabalho foi criado pelos bolsistas, em parceria com os professores e alunos da Escola Estadual Dom Pedro II, o vídeo “O que é a felicidade...”.

A didática

O tema do projeto foi definido de acordo com o plano pedagógico das aulas de filosofia da Pedro II, em parceria com o professor supervisor Luís Otávio Goulart.

Em aulas expositivas tuteladas pelo supervisor, duplas de bolsistas apresentaram aos alunos a concepção filosófica de felicidade de Aristóteles, Santo Agostinho e Stuart Mill. Essas aulas visaram a construção conjunta de um olhar crítico lançado sobre cada tentativa argumentativa de conceituar felicidade.

Os alunos contaram com um material impresso, escrito pelos bolsistas do PIBID, que reuniu as informações principais sobre o conteúdo ministrado acrescentado de slides explicativos.

Cada conceito foi relacionado ao contexto de vida dos alunos visando motivar a participação de todos. Além disso, as explanações contaram com um trabalho etimológico dos conceitos centrais e com a observação da situação histórica em que cada autor esteve inserido.

Cada filósofo teve o espaço de uma aula de 50 minutos para ser trabalhado e os alunos foram avaliados no final do processo através de uma prova escrita elaborada pelo professor supervisor em parceria com os bolsistas do PIBID.

O produto final

Visando apresentar um material didático a ser disponibilizado aos alunos da E. E. Dom Pedro II com todas as ideias de felicidade expostas, os bolsistas confeccionaram o vídeo “O que é a felicidade...”.

O vídeo foi estruturado na apresentação do que o senso comum entende por felicidade, na leitura acadêmica que doutores

em filosofia e psicólogos fazem do tema e na mostra dos pensamentos de Aristóteles, Santo Agostinho e Stuart Mill sobre a felicidade.

Assista ao vídeo produzido pelos alunos bolsistas do Pibid-Filosofia da Universidade em <https://www.youtube.com/watch?v=Pc-li0ZeY50>.

Na sequência, apresentamos os textos produzidos para a leitura dos alunos da Escola Estadual Pedro II sobre as concepções de felicidade segundo Aristóteles, Santo Agostinho e Stuart Mill.

Texto: A felicidade segundo Aristóteles

[Para Aristóteles], a felicidade humana deverá consistir numa atividade, pois o ato é superior à potência; segundo, deverá ser uma atividade relacionada com a faculdade humana mais perfeita que é a inteligência. (COSTA,1993, p.67).

O termo eudaimonia é o que mais se aproxima do que este filósofo entendia por felicidade, costuma ser traduzido por prosperidade ou sucesso. A eudaimonia, no entanto, não se refere a como nos sentimos, ela é bem mais objetiva e está intimamente ligada à nossa capacidade de raciocinar.

Aristóteles entendia que o homem possui uma natureza e uma função específica, e o que irá nos diferenciar dos animais é a nossa razoabilidade. Assim, ao contrário dos bichos e graças à razão, nós podemos escolher quem queremos ser ou o que queremos fazer.

Para que nossa eudaimonia floresça teremos de desenvolver comportamentos pelo hábito e fazer boas escolhas através do justo meio.

É o hábito que possibilitará o desenvolvimento de certo caráter e de certas características benéficas à eudaimonia. Afinal, mesmo que todo homem tenha a felicidade por objetivo primeiro, o caminho percorrido para chegar a tal estado será diverso em situações e semelhante em dificuldades. Por exemplo, atualmente muitos vêm na manutenção do status social através do acúmulo de riquezas uma possibilidade de alcançar uma vida feliz e prazerosa,

mas o caminho percorrido por um microempresário e por professor universitário para chegar a este mesmo objetivo será diferente, mas igualmente difícil, cada qual segundo suas demandas.

Para facilitar este processo, bons hábitos são bem-vindos e até necessários. Por exemplo, se o microempresário tiver o hábito de organizar suas finanças e o professor universitário tiver o hábito de planejar suas aulas, as chances de sucesso de ambos serão maximizadas.

Da mesma maneira, se o micro empresário decidir investir em um ramo pouco explorado e com grande potencial de mercado em sua região em detrimento de um ramo saturado e se o professor universitário opta por ampliar seu currículo com um doutorado no exterior e com publicações constantes de suas pesquisas em detrimento da acomodação da sala de aula, as chances de sucesso de ambos serão novamente maximizadas.

Assim como os hábitos, as escolhas são determinantes no processo de florescimento da eudaimonia. Mas como fazer boas escolhas?

Aristóteles diz que o melhor caminho para fazer boas escolhas para si é através do justo meio. Com este princípio, o homem estará sempre buscando a harmonia e o equilíbrio pelo caminho mais mediano e virtuoso. Então, por exemplo, entre a covardia de não fazer novos investimentos e a audácia de lançar todo o caixa em um só lugar, sem uma rede de proteção, o bom microempresário optará pela coragem de investir com segurança; ou entre a covardia de se manter na rotina de sala de aula e a audácia de abandonar seus rendimentos e se lançar ao mundo atrás de novos conhecimentos e métodos, o bom professor terá a coragem de se especializar e investir na manutenção de seus métodos de ensino, sem abandonar a segurança de seu emprego. Pelo justo meio, será a covardia um vício pela falta, a audácia um vício pelo excesso e a coragem uma virtude, afinal, mesmo com medo do incerto, o homem virtuoso lança-se à frente, mas mantém o zelo pelo o que já foi conquistado.

Em suma, para a Aristóteles a felicidade se aproxima quando nos dedicamos a desenvolver hábitos que levam à virtude

e à prudência. A virtude é entendida como *aretê* - excelência. A felicidade estará ligada, assim, a uma sabedoria prática, que implica não só o hábito, mas também o saber escolher adequadamente pelo instrumento do justo meio.

Temos de lembrar, enfim, que todos os pensamentos de Aristóteles acerca dessa felicidade racionalmente construída pelo hábito e pelo justo meio perpassam seu pensamento político. A excelência adquirida neste processo deve estar a serviço da *polis*. Então, se o microempresário e o professor universitário, buscando a felicidade na riqueza e no status social, chegam à excelência, este bem particular deve ser em parte direcionado ao bem maior da comunidade.

Texto: A felicidade segundo Santo Agostinho

Agostinho escreveu sobre a felicidade durante toda a sua vida: o livro I de “Contra os acadêmicos” aborda a relação entre a verdade e a felicidade; “A vida feliz” é um tratado dedicado exclusivamente ao tema da felicidade; há referências também em “Confissões”, “Da Trindade” e “A cidade de Deus”.

Os raciocínios de Agostinho sobre a felicidade se modificaram com o passar do tempo, mas dois conceitos centrais foram mantidos: o conceito EMPÍRICO e o conceito FORMAL de felicidade.

Santo Agostinho não faz uma distinção muito clara entre eles, pois ambos levam à conclusão da felicidade contida no relacionamento com Deus. A única constatação clara possível diz respeito às demandas naturais de cada concepção. A ideia empírica de felicidade remete à experiência pessoal de Deus que satisfaz o modo prático de como viver e ou buscar a felicidade, e a ideia formal remete à organização racional que justifica tal crença.

Empiricamente, para possuir uma concepção clara e satisfatória de como ter uma vida feliz, ou *beata vita*, é necessário ter sido feliz pelo menos uma vez, nem que seja pela reminiscência da vivência adâmica do paraíso.

Essa compreensão está intimamente ligada ao papel central que Agostinho concede à memória. Para Agostinho, a mente é algo

que recebe mensagens através dos sentidos que captam as coisas e as assentam na estrutura cognitiva. Já os objetos abstratos como os números estão presentes diretamente na memória.

Como a felicidade necessita da experiência para ser compreendida e não está diretamente contida e representada na memória (como os números, por exemplo), ela seria “a coisa real”. Então, ainda que uma pessoa esteja no estado mais contrário à felicidade, ou seja, a tristeza, ela saberá o que é a felicidade e a desejará, por possuir as lembranças de seus momentos de felicidade.

Já o conceito formal da felicidade de Agostinho diz que:

1. O desejo pela felicidade é universal, visto que aquele que é feliz quer permanecer neste estado e quem não o é quer alcançá-lo;
2. Todos sabem, nem que seja em parte, o que é a felicidade, pois o conceito empírico aponta que todo homem já foi feliz em algum momento da vida (ainda que seja reminiscência da vivência adâmica do paraíso);
3. Todo aquele que é feliz possui o que deseja; ainda que as pessoas busquem a felicidade em coisas diferentes (honra militar, acúmulo de riquezas, realização profissional, experiências edificantes etc.), todos têm o objetivo último de alcançar seu objeto de desejo para se aproximar da felicidade;
4. Para ser feliz é necessário um bem permanente, visto que é necessário obter a coisa que se deseja para ser feliz, será mais feliz aquele que desejar algo que não se esgote;
5. O único bem permanente é Deus. Pois Deus é o único ser que o homem compreende como eterno, permanente e inesgotável;
6. A felicidade, portanto, se concentra no relacionamento constante com Deus.

Agostinho tenta formar um conceito empírico de felicidade justamente por compreender que o conceito formal exclui a experiência. Deste modo, tendo somente um entendimento formal do que é ser feliz, posso me recusar a passar por todos os detalhes do processo necessário para chegar à felicidade e a possibilidade do insucesso seria muito maior. O que, na experiência, não ocorre, porque se passa a ter a compreensão total do processo e do objetivo.

Em suma, a compreensão agostiniana, tanto do ponto de vista empírico quanto formal, tende a concentrar a *beata vita* (vida feliz) no relacionar-se com Deus. Por isso toda a sua construção se dá na primeira pessoa.

Agostinho foi muito influenciado por sua história pessoal e pelo seu relacionamento com sua mãe na formação de sua ideia de felicidade. Apesar de ser considerado o “doutor” maior da igreja católica, Agostinho viveu boa parte da sua vida longe de qualquer religião, chegando até a debochar da Bíblia; em contrapartida, seu interesse por dar sentido à vida o levou, antes do cristianismo, a ser adepto do Maniqueísmo, do Ceticismo e do Neoplatonismo, respectivamente. Com relação à sua mãe que passou toda vida rezando por sua conversão, foi a partir de seus dizeres no leito de morte que ele começou a pensar mais profundamente a respeito do tema. Mônica afirmou que a felicidade do mundo não lhe satisfazia, pois ela já havia conquistado seu propósito maior que era a conversão do filho, e que por isso ela estava pronta para felicidade eterna junto de Deus. As questões de Agostinho perpassavam esta tal felicidade eterna junto de Deus que é mais valorosa que a própria vida.

Texto: A felicidade segundo Stuart Mill

Stuart Mill faz parte do grupo de filósofos utilitaristas. Segundo esta linha de ética consequencialista, a melhor ação é a que maximiza o bem-estar para o maior número de pessoas, tendo em vista a imparcialidade, pois a felicidade própria não vale mais que a felicidade de qualquer outra pessoa. Tal princípio é denominado Princípio da Utilidade ou da Maior Felicidade.

Este princípio tenta afastar a ideia da necessidade de uma moral vinculada a Deus. Por crer na Maior Felicidade, vários utilitaristas defenderam reformas sociais como o direito igual de voto, a abolição da escravatura e a igualdade de gêneros.

Mill entende a felicidade como sendo o prazer e a ausência de dor, assim como as perspectivas hedonistas. No entanto, ele separa prazeres superiores de prazeres inferiores.

Esta visão identifica um valor maior em certos tipos de prazeres, como aqueles ligados ao pensamento, ao sentimento e à imaginação, pois estes resultam numa edificação humana pela apreciação do belo, do verdadeiro, do justo, do artístico, do livre, do amável etc.

Os prazeres inferiores, ao contrário, não promovem qualquer crescimento humano, visto que eles são o fim em si mesmos. Os prazeres inferiores normalmente estão ligados a sensações físicas como o sexo, o beber, o comer, o uso de substâncias tóxicas etc.

Mill não descarta um prazer em detrimento de outro, mas afirma que será mais vantajoso para a busca da felicidade ter mais prazeres superiores e menos prazeres inferiores. Então, por exemplo, será melhor aprender a cozinhar a só comer. Ele corrobora este pensamento dizendo que é melhor ser um “Sócrates insatisfeito a um porco satisfeito”.

Muitos acreditam que a proposta de Mill é incompatível com a perspectiva hedonista, já que o hedonismo considera o valor de uma experiência segundo o seu grau de prazer. Então se os prazeres inferiores fossem maximizados progressivamente, em um ponto x eles seriam mais satisfatórios que os superiores e a teoria de Mill não faria sentido ao hedonismo.

A prova que Mill dá ao Princípio da Maior felicidade se resume do seguinte modo: Ver uma coisa prova que ela é visível. Logo, desejar uma coisa prova que ela é desejável. Depois desta conclusão afirma-se: a única coisa que cada pessoa deseja como fim último é a sua própria felicidade. Logo, a única coisa que é desejável como fim último para cada pessoa é a sua própria felicidade.

As objeções a esta concepção levantarão as seguintes questões: se o ilusório for mais satisfatório que o real, valerá a pena abandonar nossa autonomia para ser feliz? O que é mais importante, a justiça ou a maior felicidade? É possível conciliar o desejo particular pela integridade e a visão utilitarista da vida?

Conclusão

Vimos em Aristóteles uma felicidade vinculada à vida na polis, que pede a construção de homens excelentes em suas funções, que se tornam virtuosos através do hábito e de suas escolhas pelo justo meio.

Em Santo Agostinho tivemos contato com uma felicidade contida no desejo por um bem permanente, que se realiza no convívio com a divindade, pelo assentimento de fé que pressupõe a prática religiosa.

Por último, em Mill, observamos uma perspectiva hedonista e utilitarista da felicidade, que se baseia nos prazeres que edificam as humanidades em detrimento dos prazeres que são o fim em si mesmos.

No decorrer do projeto, ouvindo as teorias de cada filósofo e as opiniões de cada aluno, ficou claro a incapacidade humana de delimitar um consenso acerca do conceito de felicidade. No entanto, ficou ainda mais nítida a necessidade humana por buscar esse estado.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco; Poética** / Aristóteles; seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os pensadores; v. 2)
- AGOSTINHO, Santo. **Confissões; De magistro - Do mestre** / Santo Agostinho. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os pensadores)
- VAZ, Faustino. **A ética de John Stuart Mill**. Crítica. 24 fev. 2006. Disponível em: http://criticanarede.com/eti_mill.html. Acesso: 24 mai. 2017.
- FLAUSINO, G. C.; CAMPOS, J. A.; JÚNIOR, N. B. L.; HERMES, R.; MUNIZ, T. A. O.; PAULA, A. C. B. **O que é a felicidade**. <https://www.youtube.com/watch?v=Pc-li0ZeY50>. Ouro Preto, Instituto de Filosofia, Artes e Cultura da Universidade Federal de Ouro Preto, 2014. Videoclipe MP4; 2,11 GB; 10:00 min.

ELEIÇÕES 2014: UMA REFLEXÃO DO VALOR DO VOTO

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Recife, PE

Evellen Karoline Barbosa Maranhão¹

RESUMO: O presente projeto teve como alvo a importância da consciência do voto, com os estudantes da Escola de Referência de Ensino Médio Diário de Pernambuco (EREM- Jornada Semi-Integral), onde da reflexão do tema emergiram críticas sobre o verdadeiro valor do voto, com atividades voltadas às eleições 2014. Procedeu com exposição dialogada, leitura, palestra e debates articulando teoria e prática.

1. Proposta do projeto

Conjunto de atividades (palestras, intervenções dos bolsistas em sala de aula, exposição de fotos e recortes de jornais, pesquisas sobre os candidatos e suas propostas etc.) direcionadas para o assunto "política" (direito eleitoral, cidadania, filosofias políticas...), com o objetivo de criar sensibilidade, aprender conteúdos, viabilizar debates e criar consciência crítica em torno desse tema, utilizando como pretexto a proximidade das eleições.

I. Objetivo Geral:

Criar sensibilidade, conhecimento, discussões e consciência em torno do tema, utilizando como pretexto a proximidade das eleições.

II. Objetivos específicos:

1. Fomentar a reflexão política em vista de um melhor exercício da cidadania e uma maior consciência frente às eleições 2014;
2. Explorar conhecimentos interdisciplinares relacionados à Política, sobretudo à Filosofia Política;

¹ Bolsista do PIBID-Filosofia/UFPE.

3. Entender como funciona o processo eleitoral enquanto importante instrumento das democracias, evidenciando as normas que regem;
4. Conhecer as propostas de governo dos candidatos aos cargos de governador do Estado e de presidente da República;
5. Simular o processo de votação nos dois turnos das eleições 2014 e constatar, a título de sondagem, as escolhas eleitorais expressas pelo voto, na comunidade escolar.

III. Metodologia:

1. Uso do espaço de aula das disciplinas de Filosofia, Sociologia, História e Direitos Humanos e Cidadania (DHC) para trabalhar conteúdos relacionados à Política: aulas expositivas, com auxílio do projetor, visando a problematização dos temas políticos referentes às eleições 2014, para as turmas dos 2º anos. Com as turmas dos 3º anos foi debatido o tema “Democracia e tendências ideológicas” e textos filosóficos sobre política (Aristóteles, John Locke e de Stuart Mill). Apoiando-se em vídeos de curta duração, foram levantadas questões do Direito Eleitoral e administrativo mais relevantes na perspectiva das eleições em ambas as turmas, despertando a importância da crítica dos estudantes;
2. Pesquisa em grupo sobre as propostas de governo dos candidatos ao governo do Estado de Pernambuco e à presidência da República (atividade proposta ao 2º Ano B), com a socialização dos resultados dessa pesquisa através de cartazes expostos para toda a escola;
3. Palestra do Professor Michel Zaidan Filho, “O processo eleitoral de 2014”, com ênfase para os aspectos de cidadania e para o uso do senso crítico (organizada pelos bolsistas do PIBID da disciplina de História);
4. Simulação da votação na comunidade escolar poucos dias antes das eleições, seguida da apuração e divulgação dos resultados expressos em números e percentagem de votos (atividade coordenada por uma comissão formada por cinco estudantes do 2º Ano B, bolsista e professor supervisor).

IV. Elementos mais relevantes levantados em um momento final de avaliação por parte da equipe:

1. O projeto tornou possível vivenciar o processo eleitoral com um são envolvimento, longe da indiferença;
2. O projeto configurou-se como uma oportunidade atualizada e muito bem direcionada e integrada na proposta curricular e na organização da escola para os bolsistas do PIBID;
3. A coordenação do projeto foi muito educativa para os estudantes envolvidos, pelas habilidades que essa atribuição lhes proporcionou;
4. Os objetivos estabelecidos no início foram em um bom grau alcançados.

V. Cronograma:

1º Momento:

- Contextualização.

2º Momento:

- Democracia (significado e história);

- Ideologias (política de direita, esquerda e centro);

- Conservadorismo.

3º Momento:

- Governo (relembrar como é a estrutura);

- Definição dos cargos políticos que serão eleitos em 2014;

- Direito eleitoral;

- Importância do voto (voto em branco e nulo).

4º Momento-participação direta da comissão de estudantes:

- Ficha limpa;

- Campanha eleitoral;

- Debate coordenado pela comissão de estudantes com as propostas dos principais candidatos à presidência;

- Conclusão com o texto de Bertolt Brecht: “Aos que vão nascer”.

5º Momento:

- Simulação da eleição (data prevista: 02 de outubro de 2014).

2. Vivência

No Brasil, o voto é opcional dos 16 aos 18 anos

incompletos e a partir dos 60 anos, no entanto, torna-se obrigatório para todos os brasileiros de faixa etária dos 18 anos completos aos 60 incompletos. A escola no seu papel social de formar para o exercício da cidadania também deve oportunizar o debate de temas vinculados à política, e de forma mais objetiva, ao processo eleitoral. Em nosso país, devido a uma má influência do ecletismo, que ao ser recebido no Brasil fora dos meios acadêmicos, na vida comum das pessoas, foi simplesmente aceito, com atitudes para evitar conflitos, conciliar interesses sem resolver os problemas, veio a ser traduzido popularmente como “o famoso jeitinho brasileiro” que nos causa tantos males, pois impede que as pessoas mostrem seu verdadeiro posicionamento em relação a determinado assunto, tornando-se pessoas que concordam com tudo e todos. Costuma-se dizer que política é um dos temas que não se deve discutir, assim como a religião e o futebol. Porém, política é exercício de cidadania e requer conhecimento prévio para uma boa escolha do candidato na urna eleitoral.

Frente às eleições 2014, observou-se a necessidade de tratar sobre questões relacionadas à política que ativassem o pensamento crítico, pois como alegou Aristóteles, todos os homens possuem naturalmente o desejo de conhecer, buscam sair do senso comum para o senso crítico. Abrindo uma visão onde não se busca agradar a todos, e sem medo de pecar por ir contra o modo de pensar de grande parcela da população, o que prevalece é a busca pela melhor escolha que beneficiará não apenas a quem escolhe, mas a toda população. Essa melhor escolha depende exclusivamente da forma que o eleitor se posiciona, o que é reflexo do conhecimento que se tem acerca de temas políticos.

Quando se escolhe um candidato, e assim ele é eleito como legítimo representante do povo, estamos colocando em suas mãos o poder de decidir por nós, pois, a todo tempo, estamos realizando escolhas. Segundo Jean Paul Sartre, um pensador francês do século passado, conhecido como representante do existencialismo, nós somos livres e nossa liberdade se revela na possibilidade da escolha, aliás, mais do que uma possibilidade a escolha é uma obrigatoriedade, mesmo quando nossa escolha é escolher que escolham por nós.

Objetivando uma reflexão político-filosófico, onde o conjunto das atividades teve por finalidade gerar discussões e consciência em torno do tema “Política”. Foram realizadas atividades voltadas ao projeto que propunham reflexão filosófica, despertar o pensar, afinal “O que é um pensamento que não faz mal a ninguém, nem a quem pensa, nem aos outros?” (Deleuze, p. 198).

Ministrada pelo Professor Dr. Michel Zaidan Filho (doutor em História Social pela Universidade de São Paulo -1986 que atua principalmente nos seguintes temas: Juventude; Comunismo, Política, Brasil Democracia e Política), a palestra foi esclarecedora sobre “O processo eleitoral de 2014”, abordando direito eleitoral (um conjunto sistemático de normas de direito público regulando no regime representativo moderno a participação do povo na formação do governo constitucional), direitos e deveres dos eleitores. Muitas foram as colocações e questionamentos por parte dos alunos que, ao final, relataram estar bastante satisfeitos pelas informações apresentadas. Os bolsistas de filosofia entrevistaram com questões da formação do governo, como a parte histórica, a definição dos cargos políticos a serem votados na presente eleição, o direito eleitoral, a importância do voto e a diferença entre voto nulo e voto branco. Os alunos da escola contribuíram com pesquisas em grupo propostas pelo professor supervisor sobre as propostas de governo dos candidatos ao governo do Estado de Pernambuco e à presidência da República, apresentadas na turma e expostas em cartazes na escola.

As atividades do projeto em sua maioria foram realizadas no auditório da escola, por ser o local mais adequado pela grande quantidade de alunos envolvidos na atividade - e a ideia era uni-los, proporcionando espaço para conversação entre eles, uma vez que não são tábulas rasas e já possuem algum conhecimento em torno dos temas. As turmas mostraram bastante interesse e sempre ao final da apresentação do conteúdo programado era realizada a discussão para a fixação do aprendizado, seja de forma dialogada seja com jogos caça palavras, que auxiliava na compreensão do que de algum modo não ficou esclarecido.

Após fornecer informações necessárias para instigar o pensamento crítico, foi organizada a simulação das eleições com a confecção de: urna eleitoral, cédulas eleitorais, crachá para identificação da comissão eleitoral, listagem com o nome de todos os votantes. A comunidade escolar (alunos, professores, gestores e demais funcionários) foi convidada a participar da votação. Não foi possível realizar a simulação da votação do primeiro turno, porque na semana que antecedeu as eleições oficiais aconteceu uma gincana para arrecadar fundos para a formatura dos 3º anos. Contudo, com a simulação do segundo turno foi possível vivenciar uma prática ainda não experimentada por muitos devido à faixa etária. Após ser efetivada a simulação da votação do segundo turno, tentando seguir ao máximo o padrão original com o voto secreto, formalizou-se a contagem dos votos que ficou exibida em um grande cartaz próximo à secretaria da escola. Foi possível observar o quanto toda a escola percebeu a importância da escolha consciente a ponto de aguardarem ansiosamente pelo resultado.

De modo geral, muitos foram os elogios ao projeto que alcançou a proposta, satisfazendo a todos os envolvidos. Apontada como uma atividade esplêndida, os estudantes relataram o quão importante foi trabalhar no ensino médio regular temas relacionados à política para ter consciência do que está acontecendo no país e para poder posicionar-se corretamente nas decisões a serem tomadas. Muitos deles declararam que o projeto foi o primeiro e mais amplo contato com o conteúdo. Acontecendo de modo esclarecedor, mencionaram desejo em participar de novos projetos desenvolvidos pelo programa do PIBID, em especial de filosofia: “Esse projeto foi muito bom, pois nunca tinha parado para pensar no assunto e com o projeto percebi o quanto é importante. Da forma em que foi trabalhada, pra mim e acredito que para os meus colegas também, foi muito inspiradora, sentimos mais empolgação e com mais vontade de irmos atrás de perguntas sobre o tema. Foi um sentimento muito satisfatório. Nunca pensei que um projeto de filosofia pudesse ser tão interessante”, disse um aluno do 2º C.

Contudo, os estudantes enfatizaram que a curta carga horária da disciplina de filosofia dificulta a realização de atividades

envolvendo a disciplina, principalmente no que diz respeito a temas complexos, como é o caso de política. Se não houvesse a colaboração dos professores das demais disciplinas que cederam o espaço de algumas de suas aulas para a realização das atividades propostas, não seria possível efetivar a simulação da eleição, ocasionando a não conclusão do projeto.

Assim como as intervenções voltadas ao projeto de eleições, as demais intervenções também foram produtivas. Sempre levando uma dinâmica diferente, buscando a contribuição de todos e envolvendo ao máximo professores, estudantes e bolsistas. Ora a turma estava mais rumorosa, ora mais concentrada, contudo, com negociação, a intervenção seguia rumo ao elaborado. É possível perceber a satisfação de ambas as partes, por parte dos estudantes da escola - que apreciam a forma inusitada que o conteúdo é abordado - e por parte do bolsista, que põe em prática o que aprende na universidade.

Em suma, aponto o Programa de Iniciação à Docência como uma oportunidade indescritível, onde a troca de informação é incessante, as experiências adquiridas com as intervenções são extraordinárias e a chance de experimentar a prática docente antes de concluir a formação é excepcional.

3. Questionário

Além da realização do projeto, é de suma importância conhecer a opinião dos estudantes que participaram ativamente, sendo eles os maiores contribuintes para a realização do projeto. Aplicou-se um questionário cuja finalidade foi saber o real sentimento em conhecer, organizar e participar do processo eleitoral. Ressalto que a intenção do questionário em momento algum foi pressioná-los a elogiar o trabalho desenvolvido, e sim identificar a real interpretação do aluno após a finalização do projeto.

- Qual a importância de se trabalhar temas relacionados à política no ensino médio regular?

- Você já tinha conhecimento dos conteúdos abordados, ou foi o primeiro contato?

- As atividades propostas alcançaram as expectativas?
- As intervenções foram esclarecedoras?
- Após as intervenções, seu posicionamento referente à importância das eleições mudou?
- Dentre as atividades propostas, qual lhe despertou maior interesse?
- Se houvesse oportunidade em trabalhar com esse projeto novamente você participaria? Por quê?
- Descreva livremente seu sentimento em participar deste projeto.

REFERÊNCIAS

Cartilha Voto responsável Eleições no Brasil. Redação: Instituto Ágora em Defesa do Eleitor e da Democracia.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução de De Vinzenzo Cocco e notas de Joaquim de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BRANCO, P. C. **A história do voto no Brasil**, 2004. Disponível em: <http://www.adital.com.br/site/noticia2.asp?lang=PT&cod=13981>. Acesso em: 24 mai. 2012.

SARTRE, J. P. **O existencialismo é um humanismo**. Tradução: Vergílio Ferreira. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

INTERDISCIPLINARIDADE, IDENTIDADE E A REALIDADE DO ALUNO

Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
Pelotas, RS

*Eustaquio Alves dos Santos,
Jaqueline Peglow,
Josiele Volz Wille¹*

RESUMO: O projeto interdisciplinar desenvolvido no colégio Félix da Cunha foi buscar, na prática, o entendimento e a aplicação do conceito de interdisciplinaridade, de forma que se possa proporcionar aos acadêmicos Pibidianos, aos professores da escola e aos alunos do Ensino Médio, máxima condição de trabalho voltada à construção do conhecimento para além do modelo tradicional. Com este intuito, torna-se a busca e a aplicação dessa tarefa uma experiência capaz de sugerir propostas para o desenvolvimento dos envolvidos a partir do contexto social do aluno onde a própria escola se insere.

1. Introdução

O presente trabalho interdisciplinar foi desenvolvido por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID da UFPel, em conjunto com os professores supervisores (docentes nas escolas), professores coordenadores das diferentes áreas de conhecimento (docentes da UFPel) e coordenação institucional do PIBID.

Para o desenvolvimento deste trabalho é necessário buscar o conceito de interdisciplinaridade e como se dá a sua prática; além disto, cumpre ressaltar a importância de um projeto interdisciplinar voltado à realidade escolar e à vivência dos alunos.

Neste contexto, a escola deve proporcionar ao educando a criação de seu discurso – e não o preparar para reproduzir o discurso do outro. Weffort (apud FREIRE, 1992) defende que

¹ Bolsistas do PIBID-Filosofia/UFPel.

todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando.

Na sociedade atual, permeada por constantes mudanças, cada um, para sobreviver, tem necessidade de uma bagagem de conhecimentos diferentes, de maneira que, como num dilúvio, tomando a metáfora de LEVY (2000), poder-se-ia selecionar um conjunto de conhecimentos essenciais para garantir a sobrevivência depois da tempestade, tamanha a diversidade de interesses e a amplitude de necessidades.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998) orientam para uma metodologia de trabalho que compreende a pesquisa, a seleção de informações e a construção de sentidos a partir desses dados.

Trabalhar com projetos envolve investigação, desenvolvimento de estudos interdisciplinares e pesquisas em diferentes fontes. Da mesma forma, possibilita o uso de tecnologias, desencadeia a seleção, a articulação e a organização de informações com os conhecimentos que o aluno já possui para compreender melhor as questões que envolvem o tema abordado.

O desenvolvimento de projetos favorece o trabalho em equipe que, por sua vez, segundo Santomé (1998), possibilita o desenvolvimento de aspectos sociais, além de cognitivos, na medida em que surgem as diferenças, as dúvidas, os conflitos, as características individuais, entre outros.

Nessa perspectiva, a noção de interdisciplinaridade - embora suscite diferentes interpretações - é fundamental, pois em todas estas está implícita uma mudança de atitude em busca da unidade do pensamento.

Segundo Fazenda (1994), a prática interdisciplinar afirma-se na ação, na qual se estabelece o diálogo entre as disciplinas e entre os sujeitos das ações, num trabalho cooperativo e reflexivo em que alunos e professores dispõem-se à investigação, à descoberta e à construção coletiva de conhecimento, compartilhando ideias, ações e reflexões.

A interdisciplinaridade dos saberes tem, então, o poder de conduzir o indivíduo ao verdadeiro conhecimento, tanto o científico, o filosófico, quanto o pessoal. Há, portanto, que se

reintegrar o sujeito, uma vez que as ciências geralmente excluem-no do objeto, excluindo o ser humano do seu conhecimento.

Somente reagrupando saberes se buscará a compreensão da sociedade, ideia básica deste projeto interdisciplinar que procura envolver os participantes: escola (comunidade escolar, alunos, professores, equipe diretiva), bolsistas (alunos de graduação das diferentes áreas envolvidas no projeto) e coordenadores (de área e de escola, além de coordenadores gerais).

2. Objetivos

Objetivo Geral

Este trabalho tem como objetivo geral promover uma experiência de integração universidade-escola aos alunos de graduação de cursos de licenciatura em letras, ciências sociais, filosofia, educação física, história e teatro da UFPEL na E. E. Félix da Cunha, especificamente no Ensino Médio, a fim de vivenciar a iniciação à docência e de implementar projetos tanto interdisciplinares quanto de áreas específicas que discutam a questão da identidade.

Objetivos Específicos

Como objetivos específicos, busca-se, por meio da atividade dos bolsistas, no projeto interdisciplinar e de área: desenvolver uma proposta de intercomunicação entre disciplinas, envolvendo bolsistas, professores e alunos; promover atividades extra sala, permitindo que os alunos possam investigar e colher informações por meio de atividades de pesquisa e trabalho em equipe; oportunizar aos alunos atividades práticas nas quais possam vivenciar os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Espera-se ainda o registro das conclusões dos participantes do projeto por meio de exposição dos resultados em eventos científicos, de apresentação de trabalhos, publicação de artigos e divulgação das experiências vivenciadas.

3. Justificativa

O presente trabalho apresenta a socialização do processo de ensino e de aprendizagem que busca a interação da realidade do aluno com o contexto escolar. Voltando-se para a realidade escolar, pode-se compreender vários aspectos que formam essa comunidade, buscando conhecer os diversos traços que compõem sua identidade. Isso permitiu identificar os aspectos necessários a serem trabalhados nesta proposta, a partir mesmo do que foi observado. Ou seja, este trabalho parte das necessidades identificadas em conjunto com os sujeitos pertencentes ao meio escolar.

Ao explorar a questão da “identidade”, o projeto interdisciplinar do Colégio Estadual Félix da Cunha busca mostrar a importância desta temática que consiste tanto no resgate histórico, cultural, social da região, como dos alunos que estudam na escola.

O projeto proporcionará aprendizado para todos os participantes, além dos alunos, pois com o desenvolvimento do projeto, os bolsistas de graduação conhecerão o processo didático-pedagógico e, ao mesmo tempo em que aprendem sobre a prática docente, poderão contribuir com sugestões e ações que motivam e enriquecem o trabalho diário do professor em serviço.

4. Fundamentação Teórica

Este trabalho parte de dois pressupostos interligados: a necessidade de questionar a disciplinarização do conhecimento e a emergência do desenvolvimento de uma identidade que favoreça a aproximação entre aluno e escola. De igual maneira, pretende proporcionar aos graduandos das licenciaturas envolvidas uma formação abrangente em relação à realidade escolar e também aos professores em serviço, criando condições concretas para o questionamento e a reformulação de suas práticas docentes.

Sobre a importância da identidade no processo educacional podemos perceber que na concepção de Freire (2007, p.95):

Fica clara a importância da identidade de cada um de nós como sujeito, educador e educando, na prática educativa. E da identidade entendida nessa relação contraditória, que somos nós mesmos, entre o que herdamos e o que adquirimos. Relação contraditória em que, às vezes, o que adquirimos em nossas experiências sociais, culturais, de classe, ideológicas, interfere de forma vigorosa, através do poder de interesses, das emoções e sentimentos, do que vem se costumando chamar “a força do coração” na estrutura hereditária. Não somos por isso, nem só uma coisa, nem só a outra. Nem só repetimos o inato, nem tampouco, o adquirido, apenas.

Essa concepção de construção do conhecimento mostra o quanto a realidade subjetiva, entendida aqui como compreensão do que o aluno entende do meio onde está inserido, é importante à qualidade do saber produzido na escola.

Sendo assim, se a escola confrontar ou não levar em conta a caracterização identitária que o aluno já possui, negligenciando-a ou desconsiderando-a, tal postura pode vir a ser um dificultador da comunicação. O objetivo não é que o ensino sobreponha-se ou desacredite as posturas constituintes das identidades dos alunos, mas, que, compreendendo essas posturas, crenças e definições, a escola crie, por sua vez, sua própria identidade em conformidade com as características trazidas pelos alunos.

Para que isso possa ocorrer, a comunidade escolar precisa ter certa sensibilidade e envolvimento com o corpo discente. É importante que conheça o aluno, saiba de onde ele vem, como é a comunidade onde vive etc. e procure adaptar seu plano de trabalho, e de aula, ao gosto e interesse dos alunos.

O Projeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID II – Humanidades) tem como embasamento teórico os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio (PCNEM). Considerando, no entanto, o caráter interdisciplinar desse programa e, conseqüentemente, desse trabalho, fundamentá-lo teoricamente esbarra na dificuldade de incluir questões referentes a todos os documentos das diversas disciplinas que compõem este projeto. Por isso, serão apresentados apenas pontos

resumidos de cada documento que foram estudados de forma aprofundada nas áreas.

Dessa forma, é fundamental que, nesse projeto, a noção de interdisciplinaridade seja apresentada, uma vez que se propõe a construção de saberes não disciplinarmente, como se vem agindo tradicionalmente, mas um campo de diálogo e construção com o outro. Assim, “enquanto que o projeto disciplinar distingue, privilegia, consagra; o programa interdisciplinar combina, solidariza, desmistifica. Ele corresponde, talvez, a um estágio avançado de secularização do conhecimento” (PORTELLA, 1992, p. 6).

Finalmente, apresentam-se algumas questões concernentes ao tema deste trabalho.

A interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade pode ser caracterizada como uma prática didática e pedagógica que visa o trabalho em conjunto. Uma proposta de ensino que vise a preparar as novas gerações para conviver, partilhar e cooperar em uma sociedade democrática implica em uma nova forma de trabalhar o conhecimento. Desse modo, como afirma Santomé (1998, p.07), é preciso “converter as salas de aula em espaços nos quais os conteúdos culturais, habilidades, procedimentos e valores imprescindíveis para construir e aperfeiçoar esses modelos sociais sejam submetidos à análise e reflexão sistemática, e são praticados”.

Para isso é necessário, segundo o mesmo autor, organizar o currículo não só em torno de disciplinas, mas de núcleos, centrados em temas, problemas, tópicos, instituições, períodos históricos, grupos humanos, ideias etc.

Trata-se, portanto, de colocar o aluno no centro do processo educativo em que tanto as metodologias quanto os conteúdos e recursos pedagógicos dedicam atenção às peculiaridades do desenvolvimento de cada um dos envolvidos, considerando suas necessidades e interesses.

Assim, é necessário criar situações de ensino-aprendizagem em que os conteúdos culturais selecionados possam interagir e

propiciar processos de reconstrução. Dessa forma, chega-se à compreensão da interdisciplinaridade como algo que reúne estudos complementares de diversos especialistas em um contexto de estudo de âmbito mais coletivo. É uma interação entre disciplinas que resulta em intercomunicação e enriquecimento, além, e principalmente, em uma modificação de suas metodologias de pesquisa e de conceitos.

É sob essa ótica que se destaca a importância de realizar um procedimento interdisciplinar para que o aluno relacione o que é ensinado nas diferentes aulas, das diversas disciplinas como um todo e com a vida experiencial, compreendendo, dessa forma, o que é cultura, política e sociedade. Uma relação de identidade entre o aluno e o meio escolar é necessária para que os discentes tenham disposição para aprender não só os conteúdos disciplinares (o programa curricular), mas também para compreender o todo do entorno social e trabalhar de forma interdisciplinar.

A interdisciplinaridade é, então, um movimento didático e pedagógico que visa reintegrar o saber que ao longo dos anos foi fragmentado e estudado de modo disciplinar, buscando suas especificidades através das especializações. Como o saber atual circula mais rapidamente, este é um momento em que é necessário voltar a abordar o saber de modo integrado, globalizado. Para tanto, é preciso trabalhar de maneira que o ensino e a aprendizagem funcionem a partir do estabelecimento de relações entre os diferentes conteúdos, ou melhor, saberes, estudados tanto no meio acadêmico como no contexto escolar. Assim, o trabalho interdisciplinar

não é algo que se ensine ou se aprenda. É algo que se vive. É fundamental uma atitude de espírito. Atitude feita de curiosidade, de abertura, de sentido da aventura, de intuição das relações existentes entre as coisas e que escapam à observação comum. Atitude de recusa dos especialismos que bitolam e dos dogmatismos dos saberes verdadeiros. (JUFIASSU, 1992, p. 89).

A identidade

Em um primeiro momento, é importante destacar que a identidade é relacional, ou seja, as identidades são “fabricadas” por meio da marcação da diferença. Assim, ela não é o oposto da diferença, mas depende desta para existir. Nesse sentido, Hall (2007, p. 112) aponta que é apenas na relação com o outro, com aquilo que não é, com o que falta, que a identidade pode ser construída. Por isso, o autor usa

O termo “identidade” para significar o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que nos tentam “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividade, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”.

As identidades são as posições que o sujeito é obrigado a assumir, mesmo sabendo que elas são representações construídas ao longo da divisão, daquilo que falta e do lugar do outro.

Nas relações sociais, as formas de diferença, tanto simbólica quanto social, são estabelecidas por meio de sistemas classificatórios. Para Woodward (2007), um sistema classificatório aplica um princípio de diferenças a uma população, dividindo-a em pelo menos dois grupos. São eles que dão ordem à vida social, sendo afirmadas nas falas e nos rituais. Segundo a autora (2007, p.41),

As formas pelas quais a cultura estabelece fronteiras e distingue a diferença são cruciais para compreender as identidades. A diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, frequentemente na forma de oposições (...). A marcação da diferença é, assim, o componente-chave para qualquer sistema de classificação.

Silva (2007) aponta que o processo de classificação entendido como um ato de significação pelo qual o mundo social

é dividido e ordenado em grupos, classes, é central na vida social. Cada cultura tem suas formas de classificar o mundo, dando sentido e construindo significados, sendo que, entre os membros de uma sociedade, há um certo grau de consenso sobre como classificar as coisas para manter a ordem social.

A identidade e a diferença estão relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações. Estas são feitas a partir do ponto de vista da identidade, por meio da marcação da diferença pelas representações simbólicas que atribuem significado às relações sociais. Portanto, os sistemas classificatórios por meio dos quais o significado é produzido dependem de sistemas sociais e simbólicos que se expressam na linguagem. Dessa forma,

Cada cultura tem suas próprias e distintas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados. Há entre os membros de uma sociedade, um certo grau de consenso sobre como classificar coisas a fim de manter a ordem social. (SILVA, 2007, p. 41).

A identidade e diferença, além de serem interdependentes, partilham uma mesma característica: elas são o resultado de atos de criação linguística. Dessa forma, segundo Woodward (2007, p. 96), ambas têm que ser produzidas nos contextos culturais e sociais, por meio de atos de linguagem:

A identidade e a diferença não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar aí a partir de algum momento fundador, elas são elementos passivos da cultura, mas têm que ser constantemente criadas e recriadas. A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com a disputa e luta em torno dessa atribuição.

Isso quer dizer que a identidade não é um dado ou fato da natureza ou da cultura e não é, nas palavras do autor, fixa, estável, coerente, unificada, permanente, homogênea, definitiva, acabada,

idêntica, transcendental. Ela é uma construção, um processo de produção, uma relação, um ato performativo, porque é por meio da linguagem, por um ato de fala que se faz algo em relação a um outro que também se faz por um ato linguístico. É somente assim que se instituem a identidade e a diferença.

Também é importante que o trabalho escolar leve o aluno a explorar as possibilidades de perturbação, transgressão e subversão das identidades existentes, desestabilizando-as e favorecendo uma experimentação que “torne difícil o retorno do eu e do nós ao idêntico” (WOODWARD, 2007, p. 100). Trata-se de aproximar a diferença do múltiplo e não do diverso:

A multiplicidade é ativa, é um fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças – diferenças que são irredutíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico. (WOODWARD, 2007, p. 100-101).

5. Metodologia

O trabalho é constituído por dois tipos de atividades, sendo um interdisciplinar e outro de área. As atividades de área serão desenvolvidas pelos alunos de cada curso e os temas serão ligados às disciplinas de cada área. Nas atividades interdisciplinares o tema central é a “identidade”. Em torno desta temática, existem quatro subtemas que serão desenvolvidos por quatro grupos interdisciplinares constituídos por um graduando de cada disciplina envolvida no projeto. Os subtemas interdisciplinares são os seguintes: 1 – Identidade, Cidadania e Inclusão Social; 2 – Identidade e Cultura; 3 – Identidade e História; 4 – Identidade e Linguagem.

Cada subtema contará com oficinas que serão desenvolvidas com as turmas de Ensino Médio. O projeto tem como princípio fundamental a interdisciplinaridade. Para isso, os licenciandos

trabalharam juntos na construção das oficinas que abrangem o tema supracitado. As oficinas ocorrerão de acordo com o calendário da escola, que incluirá este trabalho.

Abaixo, segue a descrição de cada subtema, suas respectivas oficinas e metodologia utilizada para seu desenvolvimento.

5.1. Identidade e Cidadania

5.1.1 Apresentação

O subtema *Identidade e Cidadania* será apresentado a partir de oficinas, pretendendo trabalhar de forma lúdica, além de proporcionar um passeio com os alunos para mostrar exemplos de cidadania. Estão previstas como ações a serem realizadas por este subgrupo cinco encontros, sendo que quatro serão oficinas e um será destinado a um passeio com os alunos.

5.1.2 Atividades

1º Oficina: O que é cidadania?

Objetivos:

- a atividade com a bolinha visa a que todos se conheçam;
- o vídeo e os *slides* pretendem contribuir para a construção do exercício da cidadania de cada um, para que se reconheçam como pertencentes à escola e à sociedade, tornando-se, assim, conscientes da preservação do espaço em que vivem;
- os desenhos com os problemas da cidade de Pelotas visam promover a reflexão do sujeito como ser social, seus direitos e seus deveres e como ele se inclui no espaço onde vive.

Procedimentos

Será feita uma atividade lúdica com uma bolinha, em que os alunos farão um círculo. A bola será jogada para uma pessoa, e ela deve dizer o nome e jogá-la para outra, que deverá fazer o mesmo. Ao mesmo tempo, haverá questionamentos sobre o que eles sabem sobre cidadania; em seguida será passado um vídeo intitulado “O que significa cidadania?”. Após, serão mostrados, em *slides*, os

principais direitos sociais do cidadão, ou seja, direito à saúde, à educação, entre outros. Logo após, será pedido para os alunos desenharem o que eles acham que está faltando na cidade de Pelotas e que é um direito social. Feito isso, os desenhos serão mostrados a todos e será perguntado quem desenhou e o que está desenhado; após, os demais alunos responderão se acham esse problema grave e o que os mesmos fazem como cidadãos para melhorar esses problemas e/ou o que deveriam fazer.

2º Oficina: As Petições Públicas

Objetivos:

- desenvolver o trabalho em equipe, salientando-se que cidadãos, quando vivem em sociedade, trabalham juntos;
- melhorar as habilidades orais e de argumentação;
- mostrar como o cidadão pode interferir em alguma lei contrária a que ele deseja.

Procedimentos

A oficina será iniciada com a atividade chamada “Artista Verbal”, em que os alunos serão divididos em três grupos, e cada pessoa do grupo escolherá entre ser o artista, o molde ou o barro. O barro fica de frente para o artista. O molde fica atrás do barro, de modo que ele possa ser visto pelo artista, mas não pelo barro. O molde toma uma determinada forma e se mantém perfeitamente imóvel. O artista, agora, deve descrever essa forma para a argila (barro) que, por sua vez, deve moldar a si mesma na posição requerida. O artista não pode imitar o molde nem, fisicamente, mudar a argila de posição. Ele só trabalha verbalmente. Depois dessa atividade, os alunos serão questionados se sabem o que é uma Petição Pública e se já assinaram alguma. Serão, então, passados *slides* sobre como é feita uma Petição Pública, o número de assinaturas necessárias, suas regras, *site* especializado em guardar as assinaturas, assim como debater leis e suas funções para a sociedade. Nesta oficina, será trabalhado o andamento de algumas petições que circulam pela internet e como se dá todo o processo até que se alcance o número suficiente de assinaturas para que um pedido chegue ao destino certo, conforme a Constituição Federal

“Do Processo Legislativo” (Art. 61º, §2). Dentre as petições levados, uma será discutida, fazendo com que os alunos se posicionem a respeito, se concordam com ela, além de explicarem o porquê.

3º Oficina: Inclusão

Objetivos:

- desenvolver habilidades de raciocínio;
- incentivar a tomada de decisão individual;
- contribuir na formação de argumentos, exercendo a criticidade;
- debater valores sustentados pelo grupo;
- consolidar o respeito com o indivíduo e sua linguagem, costumes, etnias, gêneros, opções sexuais, necessidades especiais, bem como buscar o respeito e a valorização das diferenças culturais existentes em sua comunidade.

Procedimentos

Primeiramente, será passado para os alunos o vídeo “O riso dos outros”, que faz uma crítica às piadas referentes às pessoas marginalizadas. Os alunos terão, após, uma atividade em que serão colocados cartões de “Concordo” e “Discordo” no chão, em cada extremidade da sala, com o cartão “Não Sei” no meio. Serão contadas algumas piadas e afirmações sobre o preconceito e a inclusão social e os alunos deverão ir para o lado onde está o cartão com o dizer que expressa a sua opinião sobre o que foi ouvido. Devem, também, explicar o porquê das suas escolhas. Além disso, será pedido aos alunos que escrevam em um papel um defeito e uma qualidade sua, após, será mostrado que todos são pessoas diferentes.

4º atividade - Passeio

“Visita ao Asilo de Mendigos” com o objetivo de tentar despertar a consciência do exercício da cidadania, integrando-o na construção de uma sociedade consciente; visando à socialização de seus valores na construção de sua cidadania e da identidade social como um todo. Além disso, investe na recuperação dos valores humanos na busca por compreender sua própria condição social

por meio da relação com os outros, especialmente os menos favorecidos. Esse passeio pode também ser realizado no “Cerenepé de Pelotas”, escola para educação especial. Dessa forma, trazendo o aluno de escola regular para a convivência com alunos de escola especial, ele poderá ver a inclusão social de outra forma, ou seja, colocar-se no lugar do aluno especial. Seria uma atividade de grande troca de valores, uma inserção no “mundo” do próximo. É um exercício de cidadania colocado em prática.

5.2. Identidade e Cultura

5.2.1 Apresentação

O subtema interdisciplinar *Identidade e Cultura*, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, busca desenvolver um trabalho interdisciplinar entre as áreas de Letras, História, Filosofia, Ciências Sociais e Educação Física. Assim, o aluno, conhecendo este processo, poderá identificar-se como parte integrante e ativa da sociedade e, conseqüentemente, da cultura.

5.2.2 Atividades

Na oficina 1 - **Fotografia**.

São as seguintes as possibilidades de abordagens e seus respectivos objetivos:

Fotografia como forma de arte:

- perceber a fotografia como forma de arte, de expressão e leitura de mundo;
- conhecer a história da fotografia;
- compreender algumas técnicas básicas para utilização da fotografia.

Fotografia como forma de linguagem:

- desenvolver a leitura de fotografias, relacionando-a ao costume, à época e à realidade, como proposta de interpretações.

Fotografia como reprodução da história:

- observar, a partir de fotos antigas, como se dá a construção cultural e os aspectos culturais.

Na oficina 2 - **Herança cultural. A Princesa do Sul.**

Busca-se:

- conhecer e observar, através da saída de campo, diferentes locais da cidade de Pelotas que refletem os traços culturais da região;
- fotografar lugares e expressões culturais, escrevendo sobre as experiências vividas.

Na oficina 3 - **Cultura que se modifica: Pelotas como cidade universitária.**

Objetiva-se:

- perceber as modificações que ocorreram em Pelotas, ao longo da história;
- identificar qual a influência de estudantes de outras regiões do Brasil em Pelotas.

Na oficina 4 - **Cultura como forma de identificação. A terra do doce.**

Busca-se:

- compreender como o doce se tornou símbolo de identificação de Pelotas;
- conhecer o processo de fabricação de um doce tradicional, possibilitando ao aluno aprender a fazer a receita e degustá-la, além de compreender a história e a importância cultural e econômica do doce.

Esses trabalhos serão apresentados à comunidade em geral.

5.3. Identidade e História

5.3.1 Apresentação

Pretende-se, através deste subtema, contribuir, por meio das atividades do PIBID, para a construção de um espaço pedagógico em que a realização de diversas atividades auxilie na construção do pensamento crítico e na formação crítica do cidadão, dentro e fora da comunidade escolar.

5.3.2 Atividades

Para o desenvolvimento deste subprojeto, serão propostas quatro oficinas, descritas a seguir.

1º oficina: Máscaras.

Esta oficina tem como objetivo introduzir o subtema *Identidade e história* através da dinâmica da confecção das máscaras para despir os alunos dos preconceitos identitários. Para isso, os alunos produzirão máscaras para os colegas, de acordo como ele o vê, que são moldadas no rosto de cada um.

2º Oficina: Chimarrão.

Esta oficina tem o objetivo de resgatar a herança dos indígenas e analisar as contribuições destes no contexto histórico da cidade de Pelotas, destacando o chimarrão como herança da cultura indígena.

3º Oficina: Herança Negra.

Com o objetivo de resgatar a herança negra presente na sociedade de Pelotas, esta oficina busca analisar as contribuições desta etnia no contexto histórico da cidade.

4º Oficina: Herança dos Imigrantes.

Esta oficina tem como objetivo resgatar a herança dos imigrantes, principalmente dos alemães, presente na sociedade de Pelotas e analisar as contribuições destes no contexto histórico da cidade e região.

5.4. Identidade e Linguagem**5.4.1 Apresentação**

Este subtema pretende articular assuntos relevantes junto aos alunos, através de atividades baseadas na interação aluno-aluno, para que, de forma conjunta, eles consigam perceberem-se como indivíduos modificadores da realidade da comunidade escolar.

Desse objetivo geral derivam-se os seguintes objetivos específicos: fazer com que os alunos contribuam para a construção de seu conhecimento, a partir de suas vivências e de conhecimento de mundo; fazer com que os alunos valorizem suas identidades; desenvolver o pensamento crítico e a ética.

5.4.2 Atividades

O subtema sugere elaborar dois blocos de duas oficinas cada para este período de aplicação, tendo em vista que as oficinas se relacionam dentro de cada bloco, mas não há seguimento de conteúdo de um bloco para o outro. Essa estratégia adotada permitirá ao subgrupo a liberdade de optar por um bloco sem seguir uma ordem cronológica, já que há a possibilidade de não haver tempo para a aplicação de todo o material aqui exposto.

1ª oficina – Identidade e Linguagem

Primeiro momento: os acadêmicos apresentam-se, identificam-se como membros do projeto PIBID e explicam o propósito do projeto na escola.

Segundo momento: os acadêmicos abrem um espaço para o esclarecimento dos diversos tipos de linguagem, como língua, imagens, linguagem corporal etc.

2ª oficina – Identidade, Linguagem e Expressão

Primeiro momento: ocorrerá a apresentação de diversos modos de expressão.

Segundo momento: será aberta uma conversa com os alunos a respeito das diferentes formas de expressão, das suas histórias e o que representam como linguagem.

3ª oficina – Identidade, Linguagem e Propaganda

Primeiro momento: os acadêmicos fazem uma breve explanação sobre o assunto do encontro: identidade, linguagem e propaganda. Logo após, para iniciar a discussão sobre o tema, serão exibidos vídeos e imagens de publicidade, visando destacar os recursos utilizados para obter a simpatia do público.

Segundo momento: os alunos serão convidados a elaborar uma propaganda sobre algum produto por eles escolhido. Para a realização de tal propaganda, pede-se que levem em conta todos os fatores ressaltados na discussão anterior.

Terceiro momento: um breve encerramento sobre o que os alunos acharam da atividade e sobre o que aprenderam; que é

necessário ter senso crítico sobre as coisas e não apenas receber passivamente as informações dadas pela mídia etc.

4ª oficina – Identidade, Linguagem e Meios de Comunicação

Primeiro momento: os acadêmicos fazem uma breve explanação sobre o tema do dia, a identidade e linguagem dentro das comunicações e tecnologias.

Segundo momento: pede-se aos alunos que tentem se desvincular de todo e qualquer meio de comunicação moderna. Os acadêmicos pedirão para que eles escrevam uma carta sobre qualquer temática. Os docentes recolhem os endereços dos alunos e vão enviar as cartas pelo correio. Objetiva-se que os alunos passem pela experiência de terem que esperar um longo tempo para receberem uma informação, diferente dos dias atuais.

Terceiro momento: fechamento da atividade e comentários sobre a experiência de escrever uma carta (os alunos serão ajudados em questões de escrita, adequação de palavras e na estrutura do texto).

5.5 Atividades de área

Área: Filosofia

Atividade: Café Filosófico

Objetivo: O Café Filosófico tem a finalidade de discutir temas previamente escolhidos que tratem de assuntos específicos da filosofia e outros de interesse das demais áreas de investigação. Esta metodologia visa a dinamizar os conteúdos de filosofia, fomentando o exercício do pensar qualificado na prática escolar.

6. Resultado e Discussão

A interdisciplinaridade tem sido foco de discussão em diversos momentos dentro do contexto educacional, não só no Brasil mas também em outros países. A preocupação central é a conscientização de que o ensino aplicado nos moldes tradicionais (segmentado) tende a dificultar o entendimento de mundo do educando, no sentido de que ele não consegue interligar seus conhecimentos de forma a produzir um discurso próprio a partir

de suas próprias aptidões e condições de raciocínio amplo das coisas que o cercam.

Com a aplicação de uma educação voltada para a interdisciplinaridade, o educando é conduzido a participar do processo construtivo de sua própria educação e, não mais, estagnado numa posição meramente receptiva de conhecimentos prévios e determinados.

7. Conclusão

Com esse trabalho os alunos (graduandos) do PIBID/UFPel, professores, professores coordenadores, professores da escola e alunos de Ensino Médio puderam aproximar-se da prática interdisciplinar e com isso comprovar a importância das atividades interdisciplinares que contribuíram para os licenciandos na prática pedagógica, para os professores da escola na reformulação de seus métodos de ensino e para os alunos de Ensino Médio no tocante ao gosto por uma escola mais atrativa, inclusiva, interessante e construtiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL/MEC-SEB. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio** (PCNEM). Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

BRASIL/MEC-SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. São Paulo: Papyrus, 1994.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 21. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 2007.

- HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- JUPIASSU, H. Sobre a interdisciplinaridade. **A paixão de aprender**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, nº 8, 1994.
- LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2000.
- PORTELLA, E. A reconstrução da disciplina. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 108, p. 5-8, jan./mar. 1992.
- SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- WOODWARD, K. A identidade e a diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LEITURA DE TEXTOS FILOSÓFICOS NO ENSINO MÉDIO

Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Curitiba, PR

Adriel Fonteles, Ariadne Costa Cabral, Robson Francisco da Costa¹ Colaboradores: Idovino Cassol Júnior², Jeanette Soares e Rejane Giacomassi³

RESUMO: Este projeto tem por objetivo contemplar os dois processos principais presentes no ensino de Filosofia no Ensino Médio. O primeiro trata-se do acesso aos textos filosóficos, e o seu correlato nesta presente pesquisa aborda a Construção da Plataforma Traduzindo, um trabalho coletivo do PIBID-FILOSOFIA/UFPR, integrado por professores do Departamento de Filosofia da UFPR, acadêmicos e professores supervisores oriundos da Rede Estadual de Ensino do Paraná. O objetivo da Plataforma Traduzindo é disponibilizar textos filosóficos em ambiente virtual, de uma forma inteiramente nova, adequada à realidade do ensino da Filosofia na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio. O segundo, para além do material disponibilizado e de sua forma mais acessível, visa a eficiência do ensino da Filosofia e da prática de leitura de textos filosóficos. Por isto, outra parte do projeto é analisar a metodologia encontrada na obra de Évelyne Rogue referente a estudos e exemplos que podem auxiliar na leitura e comentário de textos filosóficos por parte de estudantes do Ensino Médio.

1. Introdução

Ler e comentar textos filosóficos não é tarefa fácil para estudantes do Ensino Médio. A francesa Évelyne Rogue publicou um material onde é possível encontrar uma metodologia de estudo

¹ Bolsistas do PIBID-Filosofia/UFPR, subprojeto 1, sob a coordenação do prof. Lúcio Souza Lobo.

² Bolsista do PIBID-Filosofia/UFPR, subprojeto 1.

³ Professoras Supervisoras do subprojeto 1 do PIBID-Filosofia/UFPR.

e exemplos que podem auxiliar nesta tarefa. A aplicação desta metodologia foi feita por bolsistas do PIBID no colégio onde desenvolvem o projeto, convidando estudantes a ler e discutir coletivamente algumas das páginas da obra *Comentário de Textos filosóficos*, de Évelyne Rogue. Mas nisto não se resume, ainda, os desafios de se ensinar Filosofia no Ensino Médio, pois para tal se faz necessário como que uma *mise en place*: é notória, no Brasil, a diminuta disponibilidade de material filosófico em língua portuguesa acessível democraticamente. Nisto consiste o trabalho coletivo da Plataforma Traduzindo. Portanto, uma parte visa a tecnologia, enquanto outra, o contato face a face entre alunos, colegas e professores. Os mapas conceituais de Joseph Novak e o método de Évelyne Rogue (que, aliás, é também trabalhada nas Oficinas de Tradução da UFPR) oferecem um método, ou seja, uma forma de leitura de textos filosóficos, enquanto a Plataforma oferece a matéria.

2. Importância do ensino de filosofia no ensino médio com os textos filosóficos

Em 2008, em função da Lei 11.684/08, a disciplina de filosofia tornou-se obrigatória na grade curricular do Ensino Médio. Apesar desta grande conquista no campo da educação, decorrente dessa surge um grande problema: como ensinar filosofia? Atualmente, o sistema de ensino dispõe de materiais didáticos e paradidáticos para propagar o conhecimento filosófico, mas observa-se que este material é insuficiente para o ensino do pensar filosófico, pois foge muitas vezes do cerne significativo para compreensão de um sistema filosófico, provido qualitativamente com a leitura dos autores clássicos e seus respectivos textos.

O ensino da disciplina necessita do contato com a cultura original de um autor para haver o real aprendizado de um assunto ou tema. Segundo Severino:

(...) a educação e aprendizagem desenvolvidas pela mediação do ensino constituem-se como efetivas práticas de leitura e de escrita do mundo por meio de abordagem dos diferentes discursos que a cultura humana pronuncia

sobre esse mundo e de sua reelaboração por um discurso pessoal. (SEVERINO, 2009, p.71).

Conclui-se que para a propagação do exercício filosófico em sala de aula, os alunos necessitam ter contato com as diferentes formas de construção do conhecimento filosófico e como os problemas filosóficos se dão na história da filosofia. Para o ensino de filosofia, não basta ater-se apenas aos conceitos dados nos livros didáticos, em oposição, deve haver o máximo contato do aluno com o contexto cultural que um dado filósofo vivia em sua época. Desta maneira, o estudante do Ensino Médio, além de ter contato adequado com os textos filosóficos clássicos, passa a ter amplo conhecimento dos motivos que levaram o filósofo a elaborar a sua filosofia, ficando mais claro o seu entendimento, indo muito além da esfera de conceitos e explicações, típicas do livro didático ou paradidático.

3. O “Comentário de Textos filosóficos”, de Évelyne Rogue e o método da construção de mapas conceituais, de Novak

A obra foi traduzida nas Oficinas de Tradução (OT) do PIBID-Filosofia da UFPR e alguns encaminhamentos foram testados no Colégio Santa Gemma Galgani. A teoria dos *Mapas Conceituais*, desenvolvida por Joseph Novak, também foi aplicada para a ampliação de conceitos e para um entendimento mais esclarecido acerca de textos filosóficos. Mapas conceituais auxiliam na relação entre conceitos, que é uma característica importante não só na compreensão e interpretação de textos filosóficos, mas de maneira generalizada, na interpretação e compreensão de qualquer texto. Professora-supervisora e bolsistas PIBID, juntos, organizaram e aplicaram uma metodologia de trabalho para estudantes das três séries do E.M. Iniciamos com orientações de leitura de textos filosóficos fornecidas por Évelyne Rogue, presentes no material que foi traduzido durante as oficinas de tradução da UFPR, com o intuito de maximizar o aprendizado de alunos na disciplina de Filosofia.

A segunda fase foi uma leitura prévia do texto filosófico selecionado, identificando nele conceitos e verbos significativos; em seguida, propusemos aos estudantes que construíssem mapas individuais que ligassem os conceitos com verbos adequados, organizando proposições e interligando-as. Depois, o mapa foi socializado em pequenos grupos, o que permitiu aos alunos visualizarem as possíveis ligações entre conceitos de um mesmo texto e a penúltima etapa foi a construção de um mapa do grupo de discussão. Nesta etapa, percebeu-se que os estudantes discutiam o texto, experimentando uma posição filosófica a partir das conexões dos conceitos previamente selecionados, um debate frutífero que resultou na construção de um mapa conceitual do grupo. Os grupos de estudantes apresentaram seus mapas para a turma e finalmente, comparando os mapas, cada educando construiu, com as orientações de Rogue, um comentário do texto.

O relato de experiência que propomos diz respeito à aplicação dessa metodologia na leitura de dois textos sobre a condição feminina, um de Voltaire, “Mulheres, sujeitai-vos aos vossos maridos” (Antologia de Textos Filosóficos da SEED/PR) e outro de Condorcet, “Sobre o reconhecimento do direito das mulheres à cidadania” (traduzido na OT do PIBID). Os resultados alcançados podem ser avaliados a partir da produção de comentários dos alunos, que agora conseguem identificar no texto, com mais facilidade, o problema tratado, a tese, os argumentos e a conclusão. Outro resultado importante é a experiência de acompanhamento dos bolsistas que participam como protagonistas do processo de criação e desenvolvimento de metodologia de leitura e exploração de texto.

4. Os desafios da inserção da filosofia nos ambientes virtuais

É evidente que o advento da digitalização tornou-a absolutamente necessária para a expansão do saber. Mas ao tratar-se do ensino da filosofia, esta questão é passível de várias discussões. Existe um modo mais eficaz de se ensinar filosofia que se sobrepõe aos outros modos pedagógicos? As ferramentas digitais podem em muitos termos colaborar com o ensino eficiente

da filosofia, mas com a condição de que seja bem utilizada e não fuja da força motriz que move o pensar filosófico, que está centrado na reflexão e no embate entre ideias:

O computador, em si mesmo, como tecnologia, não resolverá os grandes problemas educacionais hoje enfrentados no Brasil. O que ele pode, isto sim, é se tornar agente de substantivas mudanças no processo ensino/aprendizagem, quando usado de maneira adequada (OLIVEIRA; COSTA, 2004, p. 113).

Assim como em diversas disciplinas, o ensino da filosofia pode ser muito bem adequado aos moldes da digitalização e do aproveitamento tecnológico. Como comentado anteriormente, o grande problema é fazer com que o ensino de filosofia não fuja da gênese da própria filosofia e do exercício filosófico. Como conciliar estas duas formas de aprendizado? Em primeiro lugar, os alunos estão acostumados com a carga absolutamente rápida e intensa de informações que só os aparatos tecnológicos podem fornecer; a filosofia entra nesse fato sob o pretexto de questionar esta carga infinda de informações, ou seja, os aparatos tecnológicos seriam usados para a busca de informações ou conhecimentos que poderiam ser colocados em suspenso pela filosofia, enriquecendo a experiência de aprendizado. Em segundo lugar, o professor precisa ter esta capacidade de acompanhar o desenvolvimento tecnológico para fazer o uso prudente dos aparatos digitais, não se restringindo a estes para a preparação de aulas e nem abandoná-los por completo, já que toda a forma de comunicação e de propagação de cultura tende a ser digital.

5. A construção da Plataforma “Traduzindo”

Em 2009, professores e estudantes do Curso de Graduação em Filosofia da UFPR formaram Oficinas de Tradução para traduzir textos filosóficos com o intuito de construir a obra Antologia de Textos Filosóficos, uma publicação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Em seguida, com a devida inspiração desta obra, os colaboradores dos projetos que envolvem

as Oficinas de Tradução criaram a Coleção Traduzindo: Textos filosóficos em sala de aula. No momento, esta coleção possui três obras dos autores Nicolas Malebranche, com a obra *Diálogos Sobre a Metafísica e a Religião*, George Berkeley, com a obra *Três Diálogos entre Hylas e Philonous* e Thomas S. Kuhn, com a obra *A função do Dogma na Investigação Científica*.

O objetivo da Coleção Traduzindo é a inserção gradativa dos textos clássicos filosóficos em sala de aula, atingindo assim o objetivo do ensino adequado de filosofia. O projeto “Traduzindo” foi incorporado também para as ações do PIBID na licenciatura em filosofia na UFPR. O grande objetivo deste projeto é lançar a plataforma eletrônica que reúne os títulos da Coleção Traduzindo e inserir os textos nos contextos da época de cada filósofo, instigando a prática filosófica. A plataforma eletrônica, além de conter os textos, contém também os autores citados pelos filósofos com um breve resumo de suas obras situadas numa linha do tempo cronológica, facilitando ainda mais o aprendizado dos conteúdos relativos ao ensino da filosofia e despertando o interesse dos alunos com conexões constantes entre várias áreas do conhecimento. O dilema principal que move o projeto e seus colaboradores a constantemente realizarem um trabalho que vá de encontro com a sua realização primordial é colocar o pensamento filosófico em ação, saindo do âmbito conceitual e plenamente abstrato. Devidamente falando, trazer sentido ao ensino de filosofia para que detenha o máximo contato com a realidade, cumprindo assim o papel da própria filosofia.

6. A Plataforma Traduzindo no ambiente escolar

A Plataforma “Traduzindo”, com seu layout e seus recursos próprios internos inteiramente voltados para o perfil do aluno do Ensino Médio, traz o texto filosófico para o dia-a-dia escolar e permite que o aluno continue tendo acesso ao mesmo fora do ambiente da sala de aula, laboratório da escola etc., por meio de seu smartphone, tablet ou computador. Onde quer que ele esteja, pode estar conectado, seja no trânsito, em casa, na Lan House, no trabalho ou, ainda, em outros espaços.

Um dos grandes desafios do ensino da Filosofia na Educação Básica é criação de recursos didáticos que superem as limitações do tradicional livro didático, conforme exposto, inclusive, no próprio “Guia de livros didáticos” para a disciplina de Filosofia enviado pelo MEC aos professores da disciplina nesse ano de 2014 (o Guia apresentou uma análise detalhada dos livros, aspectos positivos e negativos) com o objetivo de orientar os professores na escolha do livro didático de 2015 para as suas escolas. Entre as deficiências apresentadas pelos analistas encontram-se justamente a insuficiência de textos filosóficos (“o ensino de Filosofia não deve se fazer sem a referência aos textos e debates da tradição filosófica”), bem como a dificuldade, por parte dos autores e editoras, de criar os OEDs (Objetos Educacionais Digitais) para o Ensino de Filosofia, integrados aos seus respectivos livros e autores.

Neste sentido, a Plataforma vem contribuir para suprir uma lacuna que é a dificuldade de acesso ao texto filosófico por um lado e, por outro, a construção de canais virtuais mais interativos com o texto filosófico e com os demais leitores.

Em face da grande dificuldade de acesso a obras filosóficas e textos filosóficos nas bibliotecas escolares e até mesmo nas bibliotecas acadêmicas ou públicas, além do alto custo e da pouca oferta, a Plataforma disponibiliza o discurso filosófico de uma forma inovadora porque em ambiente virtual e com os recursos que a interatividade online proporciona - não apenas no interior da própria plataforma, mas também com todo o acervo filosófico da rede mundial de computadores.

A plataforma possibilita, portanto, o aprendizado com mobilidade, imprescindível na atualidade. A expectativa é que, no ambiente escolar, o estudante tenha um primeiro contato com os diversos textos filosóficos disponibilizados na plataforma e que, gradativamente, este ambiente virtual se torne um importante sítio de encontro e trocas de experiência sobre o uso do texto filosófico em sala de aula, adaptando-se perfeitamente aos diferentes ritmos de vida e temporalidades.

7. Conclusão

A construção da “Plataforma Traduzindo” constitui-se num marco para o PIBID-FILOSOFIA da UFPR, resultado de um trabalho coletivo e árduo que exigiu muito empenho por parte de cada um dos integrantes das Oficinas de Tradução, dos revisores, dos construtores de notas, dos criadores do Layout e de todos que participaram diretamente ou indiretamente deste projeto. Partindo do pressuposto que o contato do estudante com o texto filosófico na Educação Básica é de extrema importância, o Ensino de Filosofia do Estado do Paraná, e não só, ganha uma importante ferramenta que torna possível o contato direto com o texto filosófico de uma forma agradável e interativa.

REFERÊNCIAS

- BRASIL/MEC-SEB. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2015: filosofia: ensino médio. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.
- OLIVEIRA, Maria Auxiliador Monteiro; COSTA, José Wilson. **Novas Linguagens e Novas Tecnologias**: Educação e sociabilidade. Petrópolis: Vozes, 2004.
- PARANÁ/SEED. **Antologia de Textos Filosóficos**. Marçal, J. (org.). Curitiba, 2009.
- PELLANDA, N.; PELLANDA, E. (Org.). **Ciberespaço**: um hipertexto com Pierre Lévy. Porto Alegre: Editora Artes e Ofícios, 2000.
- SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ (SEED-PR). Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná. Filosofia, 2008.
- SEVERINO, A. J. **Como ler um texto de filosofia**. São Paulo: Paulus, 2008. (Textos Filosóficos).

PIBID FILOSOFIA UFPR: DESENVOLVIMENTO DA TAREFA FILOSÓFICA DE LEITURA DE TEXTOS CLÁSSICOS

Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Curitiba, PR

*Alessandro Vorussi Corrêa, Ana Claudia Almeida Silveira,
André Bagatini, Bruna Vaz da Silva Gonçalves, Cleyton
Rapkiewicz Calisto, Cristopher Kowalski Saporiti, João Gabriel
Witiuk de Farias, Luís Otávio Mendonça Fiori, Marcelo Alves
Nedbajluk, Priscilla Sisto Dalmarco, Ricardo Balen¹, Celso de
Moraes Pinheiro²*

RESUMO: O presente trabalho é resultado das várias ações levadas a termo pelos bolsistas do PIBID-Filosofia/UFPR, com acompanhamento dos professores supervisores e sob a responsabilidade do coordenador de área. A ideia norteadora desse texto é apresentar, ainda que de forma resumida e a partir de duas vertentes de trabalho, ações e resultados. A partir de abordagens diferentes sobre a mesma tarefa, a saber, abordagem teórica e prática, buscamos salientar a importância fundamental da leitura de textos clássicos de Filosofia. Como princípio norteador do PIBID-Filosofia UFPR, a inserção dos textos filosóficos nas aulas de Filosofia se mostra ponto crucial. A exposição que se segue mostra alguns aspectos (teóricos e práticos) desse desenvolvimento da tarefa filosófica de leitura de textos clássicos.

1. Introdução

O subprojeto Filosofia 3, “Formação do licenciado: o uso didático de textos clássicos no Ensino Médio”, tem o objetivo de qualificar a formação do professor de filosofia do Ensino Médio a

¹ Bolsistas do PIBID-Filosofia/UFPR.

² Coordenador do PIBID-Filosofia/UFPR.

partir da formação inicial do graduando. Considerando a premissa de que a qualificação para o uso de textos clássicos depende de uma adequada "tradução", seja na linguagem, na pertinência dos temas ou nas ações metodológicas adequadas a este nível de ensino, o projeto busca caminhos para aproximar e tornar viável o trabalho essencial da Filosofia, a saber, a leitura de textos considerados clássicos pela história do pensamento filosófico. Assim, o grupo tem se empenhado nas tarefas de análise do uso dos livros e textos próprios da Filosofia, seja através de uma apropriação do livro didático público do Estado do Paraná, seja por meio de textos oriundos das Oficinas de Tradução ou publicações de reconhecido valor filosófico, bem como fomentando os caminhos para a produção de material pelo próprio professor de filosofia do Ensino Médio. Além disso, o projeto se orienta a partir da consideração de que a formação do licenciado no ambiente escolar é fundamental para sua vivência e experimentação profissional. Com isso, a ideia norteadora é a de buscar contribuir para o aprimoramento metodológico do futuro professor de Filosofia que, na dialogicidade entre formador e formando, entre professores e alunos e entre a Universidade e a Escola, obtém uma formação qualificada, baseada em experiências reais e produtivas.

O grupo do subprojeto 3 de Filosofia é constituído por um coordenador de área, dois supervisores e quatorze bolsistas (graduandos em licenciatura – Filosofia/UFPR). Os trabalhos acontecem em conjunto com os dois outros subprojetos de Filosofia, uma vez que a visão que orienta os três subprojetos é a de que o bom uso de textos filosóficos de qualidade depende, além de sua acessibilidade, do cuidado com que o professor trabalha o texto com os alunos. Com as tarefas levadas a termo pelos bolsistas nas Oficinas de Tradução, cujo resultado já é reconhecido pelos números publicados nos últimos anos e pela efetivação da plataforma eletrônica “Traduzindo”³, que disponibiliza online uma séria notável de textos traduzidos pelas oficinas, a introdução da importante tarefa de discussão e debate filosófico, apoiado por

³ A plataforma pode ser acessada por meio do link: <http://www.ufpr-filosofia.com.br/>. Acesso: 25 mai. 2017.

textos clássicos, mostra-se cada vez mais uma tarefa possível e com excelentes resultados no âmbito do Ensino Médio.

A organização das tarefas do grupo se divide em, fundamentalmente, dois aspectos: uma abordagem teórica dos textos, podendo acontecer em forma de tradução ou através da elaboração de mapas conceituais de textos já traduzidos e de importância reconhecida no trabalho da disciplina de Filosofia no Ensino Médio; e uma abordagem prática, onde os textos escolhidos ou selecionados são trabalhados diretamente com os alunos do Ensino Médio, ou por meio da formação de grupos de estudos dirigidos ou através de formas distintas de apresentação das temáticas estudadas. Assim, considerando que muitos seriam os resultados a serem apresentados, buscamos formatar esse texto a partir da divisão em duas grandes partes, a abordagem teórica em primeiro lugar, e a abordagem prática em um segundo momento.

2. Abordagem Teórica

Conforme já citado acima, uma das tarefas fundamentais do PIBID/UFPR é buscar solidificar e ampliar o acesso e a compreensão dos textos filosóficos que podem contribuir de forma positiva à formação do aluno do Ensino Médio. Na busca de levar a cabo com satisfatório resultado essa tarefa, nos propusemos, durante o ano de 2014, nas “oficinas de leitura”, elaborar e subsidiar material possível de colaboração ao professor do Ensino Médio. Com esse objetivo, partimos da consideração de que há mais de 450 anos a filosofia tem ocupado diferentes posições na formação dos vários sujeitos da educação no Brasil: ora instrumento civilizador do índio selvagem, ora apêndice de um currículo tecnicista ou, ainda, completamente ausente do currículo das escolas públicas. Todavia, só recentemente, em 2008, é tornada obrigatória à formação dos estudantes do Ensino Médio. Isto se deu por meio da Lei 11.684/08, que altera o Artigo 36 da LDB em seu §1º, revogando deste o inciso III, onde estava estabelecido que, ao final do Ensino Médio, o aluno deveria demonstrar “(...) domínio dos conhecimentos de Filosofia (...)” (BRANDÃO, 2007, p. 95), sem, porém, ter efetivamente aulas dessa disciplina, devendo

extrair esses conhecimentos de outras fontes. Desde então, o inciso IV (BRASIL, 2008) do mesmo artigo passa a determinar a inclusão da filosofia (e da sociologia) como disciplina obrigatória para todos os anos do Ensino Médio.

Entretanto, mesmo agora, tendo sua obrigatoriedade garantida por lei, declarações ambíguas e arbitrariedades de representantes de várias instâncias do poder geram insegurança quanto à sua permanência no currículo da escola pública. Isso torna imediata a tarefa dos professores de filosofia de consolidar o ensino de sua disciplina, como declarou o professor Silvio Gallo em entrevista à ANPOF. Segundo ele, “se a mobilização e a luta para sua inclusão foram grandes, (...) o trabalho agora é ainda maior, pois temos que garantir que a Filosofia seja ensinada efetivamente e o seja de modo significativo” (GALLO, 2011).

Para tanto, há que se pensar no ensino da filosofia, sua metodologia e condições, de modo a criar critérios para preparação de aulas e fugir do proselitismo, tão tentador ao professor mal preparado. Com efeito, entende-se que, para acercar-se de seu objeto, o processo em que se dá a aula de filosofia deve constituir-se de vários momentos: desde o panorama geral da história do pensamento a debates sobre temas da atualidade. Porém, para que não se incorra, no primeiro caso, à superficialidade de uma exposição cronológica e, no segundo, não transcender à defesa de meros pontos de vista, a leitura dos textos clássicos da filosofia é imprescindível.

Segundo Maria L. A. Aranha, “trata-se do trajeto para aprender a ouvir o autor antes de discordar dele, exercício de disciplina intelectual que permite identificar as ideias centrais, o rigor dos conceitos, a articulação da argumentação, a coerência da exposição” (ARANHA, 2000, p. 124). Dito de outra forma, o contato com os clássicos da filosofia permite ao estudante secundarista ter domínio da argumentação, além do subsequente refinamento no uso da linguagem.

A Filosofia enquanto disciplina estatutária da grade curricular do Ensino Médio contribui de forma decisiva para aquilo que Fabbrini (2005) chama de formação (ou *Bildung*) dos estudantes. Quais são os ganhos em utilizar propriamente o texto

filosófico para essa tarefa? Fabbrini (2005, p. 14) diz o seguinte, à guisa de uma leitura adorniana:

Considerar, assim, o curso de filosofia uma arte da escuta da articulação lógica e da fulguração poética dos discursos, é vinculá-la à *Bildung*, uma vez que esse curso visa desenvolver no aluno “a consciência ou faculdade de pensar em seu sentido mais profundo”, como dizia Theodor Adorno (1995, p. 151), não apenas ensinando-lhe as regras da lógica formal, mas também estimulando “sua capacidade de fazer experiências intelectuais”.

Assim, a leitura filosófica é ocasião para alargamento da formação intelectual e crítica, e posse de um aparato conceitual que permite uma amplitude reflexiva para o leitor. O texto filosófico, por não ser fechado em si mesmo, ao contrário, abriga “diferentes possibilidades de interpretação, igualmente aceitáveis pelo entendimento” (FABBRINI, 2005, p.10), aguçando o espírito crítico do estudante, “dando-lhe uma visão muito mais rica do seu próprio mundo, das várias maneiras pelas quais ele pode resolver ou equacionar um problema” (SILVA apud FABBRINI, 2005, p. 10-11).

Nessa etapa de formação dos alunos, muitos começam a lidar com problemas e questões sobre o mundo e a existência que antes eles não tinham. Com a necessidade de criar um sistema próprio de visão de mundo, de questionar as diversas verdades que lhes são passadas pela escola, pela religião, pelo Estado, pela família, enfim, pelas diversas instituições sociais. Têm, em suma, que lidar com sua própria liberdade. Cremos, partindo de um aparato teórico, que o texto filosófico fornece um arcabouço conceitual e de reflexão que permite aos alunos criarem suas próprias concepções e visão de mundo, tal como afirma Gerard Lebrun:

Nunca acreditei que um estudante pudesse orientar-se para a filosofia porque tivesse sede de verdade: a fórmula é vazia. É de outra coisa que o jovem tem necessidade: falar uma língua de segurança; instalar-se num vocabulário que se ajuste ao máximo às “dificuldades” (no sentido cartesiano),

munir-se de um repertório de “topoi” – em suma, possuir uma retórica que lhe permitirá a todo instante denunciar a “ingenuidade” do “cientista” ou a “ideologia” de quem não pensa como ele. Qual melhor recurso se lhe apresenta senão tomar emprestado um discurso filosófico? (LEBRUN, 1976, p. 148-153).

Assim, junto com Lebrun, vemos na leitura do texto filosófico uma ferramenta para a criação de uma linguagem de segurança e um conjunto de topoi que concede aos alunos do Ensino Médio um instrumento e um meio pelo qual possam desenvolver sua postura crítica latente.

Poder-se-á objetar, ainda, que o texto filosófico, por ser direcionado a problemas específicos ou questões que permeiam uma determinada época, torna-se obsoleto para o estudante que traz consigo questões contemporâneas. Portanto, qual o sentido de se buscar nos clássicos da filosofia um caminho para se pensar criticamente suas aflições? Diríamos que o texto filosófico por si só - como tentamos demonstrar acima - abarca o caráter propositivo da reflexão, convidando o leitor a saltar para além do que diretamente está escrito e pensar o que textualmente não foi dito. Assim, ele passa a ter sentido formador, enquanto instrumento de reflexão crítica. Marilena Chauí, no prefácio à edição da “Antologia de textos filosóficos”⁴, afirma:

Experiência da razão e da linguagem, a filosofia é a peculiar atividade reflexiva em que, na procura do sentido do mundo e dos humanos, o pensamento busca pensar-se a si mesmo, a linguagem busca falar de si mesma e os valores (o bem, o verdadeiro, o belo, o justo) buscam a origem e a finalidade da própria ação valorativa. Essa experiência, concretizada no trabalho de cada filósofo, constitui o discurso filosófico. (PARANÁ, 2009, p. 12).

⁴ Marçal, J. **Antologia de Textos Filosóficos** / Jairo Marçal, organizador. – Curitiba: SEED-PR, 2009: “A Antologia é composta de vinte e dois textos ou excertos de textos de filósofos clássicos e um texto de filósofo brasileiro, escolhidos por sua relevância para os estudantes do nível médio. Os textos selecionados são precedidos por introduções redigidas por professores universitários especialistas nos filósofos escolhidos”.

O texto filosófico apresenta-se, então, não só como meio para tomada de reflexão crítica, mas também como instrumento de amplitude de experiência literária, pois ninguém dúvida que o texto filosófico, mesmo em uma leitura diletante, não nos acrescenta nada.

Não se ensina filosofia, mas sim o filosofar. Esse adágio clássico presente na filosofia kantiana exprime de maneira transparente o sentido que propomos nas experiências positivas com os estudantes. A filosofia não se apresenta dentro de um domínio epistemológico onde se é possível dizer qual o caminho que deve ser trilhado, mas apresenta as mais variadas vias por onde se é possível caminhar.

A partir de pressupostos teóricos como os acima citados, uma das tarefas do grupo de leitura foi apresentar uma possibilidade de trabalho com o Ensino Médio, a saber, a leitura do texto clássico seguido de uma atividade de caráter prático, desenvolvida por secundaristas, bolsistas e supervisores na escola e norteadas pelas atividades tecidas no grupo de trabalho da universidade. As ideias desse trabalho nasceram da participação do grupo na oficina do Subprojeto 3 do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), sob a coordenação do professor Celso de Moraes Pinheiro. Lá, tem-se discutido acerca das melhores formas de promover a transposição dos grandes nomes do pensamento da seara acadêmico ao mundo com o qual nos deparamos dentro das escolas públicas de Ensino Médio no Paraná.

3. Abordagem Prática

Importante salientar que a interação entre teoria e prática é fundamental no trabalho final das propostas do PIBID-UFPR, em especial porque não se pode perder, em momento algum, os dois polos norteadores de um programa como esse: a formação do futuro professor de Filosofia e o poder de acesso e compreensão dos textos clássicos de Filosofia ao aluno secundarista. Dessa forma, apesar de distintas em sua apresentação, as abordagens teórica e prática se confundem na tarefa própria do subprojeto. Ao

mesmo tempo que a tarefa prática depende das análises e estudos elaborados nas oficinas de leitura ou tradução, o âmbito teórico também se nutre dos obstáculos e acertos trazidos à luz pela aplicação prática e momentos efetivos de trabalho com os textos filosóficos.

Como já afirmado acima, buscamos diversificar o modo de apresentação dos temas que serão aprofundados e trabalhados com mais acuidade nos grupos de estudos. Para isso, formulamos propostas mais “didáticas” do que uma imediata inserção na leitura dos clássicos. Consideramos que é essencial para o aluno adolescente do Ensino Médio, antes de iniciar uma leitura do tipo obrigatória de qualquer texto, que esse aluno possa perceber o quão importante é o conhecimento da filosofia para, ao menos, justificar de forma plausível e coerente suas ideias. Assim, passamos a apresentar alguns procedimentos que foram feitos durante o ano de 2014 pelo subprojeto 3 de Filosofia da UFPR.

3.1. Experiência I - O Ensino da Mítica

O ensino da filosofia no primeiro ano do Ensino Médio traz inúmeros e difíceis desafios aos alunos e professores da matéria, pois pode ser um divisor de águas na formação e construção do conhecimento crítico e reflexivo na vida do aluno. Outro ponto já mencionado anteriormente, e de profunda importância, é o fato de, a partir do conteúdo, o professor ser capaz de propiciar a seus alunos uma saída do senso comum, propondo-lhes o gosto pela filosofia e a compreensão da importância de seu conteúdo no cotidiano. A mítica, por estar presente no enfoque cultural dos alunos das séries finais do ensino fundamental, por vezes pode passar despercebida, mas a releitura do contexto filosófico dos contos míticos pode ser a porta de entrada para o ensino da filosofia, a partir de uma metodologia diferenciada, trilhando os passos da pesquisa e da construção de saberes.

A proposta desse encaminhamento metodológico para a prática de um conteúdo específico no ensino de filosofia tem interesse em mostrar ao aluno que, de certa forma, muitos valores

da filosofia já estão inseridos em seu cotidiano. Sendo assim, seria pertinente um debate sobre as principais questões trazidas à luz pelos estudos sobre a mítica e, a partir disso, desenvolver uma primeira tentativa de reflexão filosófica.

Não é exagerado afirmar que ensino de filosofia no primeiro ano do Ensino Médio pode determinar o gosto pela matéria durante o resto de sua vida, escolar ou não, e também determinar a forma do jovem ver, pensar, refletir, analisar, criticar e avaliar o mundo. As Diretrizes do Ensino de Filosofia no Paraná informam que o ensino da mítica pode ajudar a encantar os alunos e, a partir desse conteúdo, despertar no aluno novos horizontes, saindo do senso comum para a reflexão científica e filosófica. Ao desenvolver as aulas com as turmas, mantendo referências do período clássico grego, principalmente com o foco nos pré-socráticos, filósofos da natureza e sofistas, junto ao desenvolvimento da *Polis*, acompanhando o conteúdo previamente estabelecido dentro do Plano Pedagógico, muitos valores podem ser incluídos nesse trabalho, desde sua proposta até a sua finalização.

O trabalho com os alunos foi realizado nos três primeiros meses do ano letivo de 2014, de acordo com a temática da mítica filosófica proposta pelas Diretrizes Curriculares do Ensino de Filosofia no Ensino Médio do Paraná. A introdução do tema foi feita a partir do método maiêutico, ou seja, com a análise de perguntas e respostas feitas aos alunos, perguntado a eles, por exemplo, como, quando e onde eles já ouviram falar de determinados elementos míticos. Com base nas respostas e conclusões geradas em sala, pode-se estabelecer, de forma mais efetiva, a abordagem a ser realizada e como favorecer ao máximo o tema a eles, uma vez que podemos abordar os tópicos em uma perspectiva mais próxima à realidade dos alunos.

A proposta às turmas teve por objetivo buscar a justificativa do que são os personagens ou mitos que seriam apresentados por eles, e o que são para essa nova geração, os primeiros contatos com a reflexão mítica. Tentar ou buscar entender porque os jovens são atraídos pelos personagens e o que faz com que os personagens sejam atraídos por eles.

Com o desenvolvimento do trabalho durante o trimestre, foram solicitados aos alunos trabalhos em grupos, de duas até cinco pessoas, ou individuais, para a pesquisa de um mito que será escolhido por eles, e a partir deste mito executaram os seguintes itens:

- a) Compreender o mito, buscando o fator moralizante/educacional;
- b) Buscar os conceitos filosóficos contidos no mito, buscando-os no dicionário filosófico, apresentando-os;
- c) Compará-lo a algum fato da atualidade, a partir de uma notícia vinculada em algum meio de comunicação, a fim de dizer se a questão do mito foi ou não superada;
- d) Produzir um livro de mitologia contendo todos os trabalhos da turma, que foi o produto final de avaliação do trabalho dos alunos; a turma se reuniu com auxílio da professora e dos bolsistas do programa PIBID-Filosofia da UFPR.

Cada uma dessas etapas teve suas datas de entrega pré-definidas, para que houvesse um controle de trabalhos e auxílio aos alunos em suas dificuldades. Também os bolsistas do PIBID puderam exercer um caráter essencial na preparação das turmas durante as leituras dos textos escolhidos para o bom andamento da tarefa.

3.2. Experiência II - O Labirinto (Rousseau e Voltaire)

Outra forma de abordagem prática para a inserção e aproximação dos alunos do Ensino Médio com questões fundamentais da Filosofia deu-se através da participação do grupo do PIBID nas atividades da “semana cultural” do Colégio Estadual Professor Lysímaco Ferreira da Costa. Participaram estudantes do Ensino Médio, mais precisamente duas das turmas do 2º ano (2ªA e 2ªD), empenhados na realização de um trabalho para um evento que ocorre anualmente no Colégio, conhecido como “Semana Cultural”⁵, com o tema “Carnaval Vienense”, designado para

⁵ A Semana Cultural está prevista pela SEED em todos os colégios do Estado do Paraná a fim de promover atividades interativas entre professores e alunos em prol da Cultura.

ambas as turmas, evento que contou com a supervisão de membros do PIDIB de Filosofia da UFPR.

Ao longo de um processo de cerca de três semanas, os estudantes se prepararam através da atuação em diferentes frentes; as tarefas foram subdivididas em grupos, ainda que houvesse algumas exigências que deveriam ser levadas em consideração por todos os participantes. Partiu-se, já em primeiro plano, da necessidade de familiarização com os problemas e o ambiente da Europa do século XVIII, mediante a leitura de textos filosóficos diretamente na fonte, indicação de filmes e músicas deste período, além de diversas fontes sobre moda, culinária, dentre outras perspectivas. Foi exigida dos estudantes a entrega de um trabalho acerca do pensamento, em linhas gerais, dos filósofos que foram determinantes na produção intelectual do período, focando nos franceses Rousseau e Voltaire. Igualmente, foi acertado com os grupos para que fizessem e trouxessem comidas típicas de diferentes nacionalidades europeias, para utilizá-las, no dia da apresentação, em uma dinâmica com os adolescentes de todo o colégio.

Todos os encaminhamentos anteriormente elencados tiveram como norte a construção de um labirinto no salão do Colégio, dentro do qual seriam desenvolvidas as atividades previamente distribuídas aos estudantes. Nos cinco dias antecedentes à Semana Cultural, os estudantes empreenderam a esquematização de possíveis modelos de labirintos; a melhor opção foi a seguinte: a confecção de uma tela/rede de barbante que daria suporte tanto do teto quanto das paredes do labirinto, paredes essas que foram compostas de tecido TNT verde, decoradas com folhas secas de árvore. O tecido era grampeado na tela de barbante, descendo até o chão onde era afixado com fita. A tela, subdividida em vários quadrados, possibilitava e facilitava a livre criação do percurso do labirinto, desenhado previamente.

No momento da “Semana Cultural”, com todos os trabalhos já prontos, após a leitura atenta dos textos filosóficos correspondentes ao período a ser apresentado, os alunos do colégio eram recepcionados na entrada do salão pelos participantes dos grupos de leitura/trabalho, tendo a oportunidade de serem

fotografados usando máscaras de época. Posteriormente, eram guiados em seu interior, atravessando “galerias”, onde era explicado o contexto do momento histórico que inspirou o empreendimento, ao mesmo tempo em que tocava, como som ambiente, sinfonias de Mozart. Reiterando-se a ideia da retomada do comportamento dos diferentes estratos da sociedade europeia, foi combinada com as turmas do 2º ano a utilização de fantasias no dia da apresentação, tal qual como ocorrido nos bailes vienenses. Uma das saídas do labirinto dava para o palco, onde havia a possibilidade dos estudantes irem a um salão que recriava a ideia dos salões iluministas e seus jogos, o qual foi contemporizado com videogame, enquanto a outra saída dava para a derradeira galeria em que, mediante o questionamento dos alunos acerca do que foi abordado nas galerias anteriores, caso a resposta fosse correta, seria fornecida uma comida típica àqueles que acertaram, finalizando-se o trajeto.

O saldo que se fez foi deveras positivo, considerando que os estudantes do 2º ano ultrapassaram as suas expectativas na produção desse trabalho, inclusive os demais alunos do colégio se surpreenderam com a audácia requerida pela complexidade do trabalho apresentado, entusiasmo generalizado que facilita a inserção do ensino de Filosofia entre os jovens do Ensino Médio.

4. Conclusão

Com os exemplos acima e com os trabalhos levados a termo em grupos de leitura, vemos que o ensino de Filosofia passa pelo discurso filosófico e que esse permite aos alunos criarem uma língua de segurança para formular seus próprios problemas e visão de mundo, dando, assim, condições para os mesmos poderem articular a sua realidade e perceber a relação mais ampla que existe entre sua vida e o contexto histórico e social em que se inserem.

O relato de alguns alunos que participam dos grupos de estudo e de trabalho organizados pelo PIBID é bastante elucidativo nesse sentido:

O grupo de filosofia, no caso ela em geral, possui um grande “papel” em minha vida, pois, com a sua ajuda,

consegui analisar e compreender melhor o mundo ao meu redor, além de expandir o mesmo. Ao analisar tudo, consigo me posicionar e manter um debate, sabendo, muitas vezes entendendo, mesmo não concordando, diversos pontos de vista. (Milena 16 anos, 2º Ano).

O estudante Lion, que já no 1º ano confessou ao professor e aos bolsistas seu interesse em cursar Filosofia, exprime sua experiência da seguinte maneira:

A filosofia afeta o meu futuro na parte psicológica da minha realidade metal (metal, sendo dura demais para interferir), um contexto vago de mim mesmo, é saber que sou uma mero pêssego com caroço indivisível. Eu mesmo por eu mesmo sou aquilo que tenho a temer perante o imoral, é minha maior questão para sociedade (uma de muitas). A filosofia afeta minha formação por completo, sendo a qual desejo me graduar, mesmo não tendo tanto “poder” em minhas mãos. A filosofia é senão minha percepção do “admirar”, como definição do cavaleiro das trevas da Grécia Antiga: Platão. O cotidiano do qual me serve de atrito e justificação, visa a filosofia, a minha admiração do mundo, interpretação e contemplação da face mórbida de minha curiosidade perante o mundo. (Lion, 15 anos, 1º Ano).

Taís, que em 2014 era aluna do 1º ano, também relata sua experiência ao ter contato com os clássicos da filosofia:

A Filosofia em nossa formação nos possibilita ter um pensamento refletido e um raciocínio lógico, nos fazendo ver das coisas complexas às coisas simples de uma maneira diferente, nos possibilitando ter um pensamento mais amplo sobre várias coisas e não se basear somente em coisas que vimos ou ouvimos. A Filosofia também nos faz encontrar respostas para as nossas perguntas. Os textos clássicos tem total relação com a Filosofia, pois é através deles que podemos entender, compreender, interpretar e até mesmo ouvir as vozes dos grandes gênios da Filosofia." (Taís, 15 anos, 1º Ano).

E, por fim, reproduzimos o relato de Ana, que em 2014 era aluna do 3º ano e participou de grupos de estudo organizados pelo professor supervisor e bolsistas, e em 2015 ingressou no curso de Filosofia da UFPR, tendo ingressado no mesmo ano no PIBID do curso. Ela nos dá o seguinte parecer sobre o papel de sua participação nos grupos de filosofia e sobre a leitura do texto clássico:

O grupo de filosofia traz ao ensino médio a possibilidade de uma experiência mais intensa sobre a matéria, com um teor mais livre, sem a parte tradicional da sala de aula. Com leitura e debate dos textos filosóficos clássicos, desperta nos alunos o interesse pelo assunto que há muito estava submerso na escola; e como consequência cria um senso crítico que será aproveitado tanto no cotidiano quanto em outras áreas do conhecimento. (Ana Luiza, 17 anos, 3º Ano).

Não foi nossa pretensão apresentar uma "receita" de como criar o elo entre o aluno do Ensino Médio e a Filosofia. Apresentamos, tão somente, uma das formas que julgamos possível e frutífera. Mas, embora seja certo que podemos levar os estudantes a promoverem suas reflexões por outros meios, acreditamos que o contato direto com as obras tem o potencial de desenvolver e conservar uma autonomia do julgamento. Foi, portanto, com base nesta orientação que desenvolvemos atividades que extrapolaram o texto, como, por exemplo, o labirinto, mas sem perder de vista que todo o resto se seguiu de um primeiro contato do aluno com a fala dos autores em pauta. Com base nesses comentários e à luz do pensamento kantiano, faz-se a defesa “*par excellence*” do texto filosófico para o exercício da reflexão crítica.

Até então não se pode aprender nenhuma filosofia; pois onde está ela? Quem a possui? Por que caracteres se pode conhecer? Pode-se apenas aprender a filosofar, isto é, a exercer o talento da razão na aplicação dos seus princípios gerais em certas tentativas que se apresentam, mas sempre com a reserva do direito que a razão tem de procurar esses

próprios princípios nas suas fontes e confirmá-los ou rejeitá-los. (KANT, 2001, B 866).

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. A. Filosofia no ensino médio: relato de uma experiência. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (Org.). **Filosofia no Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 112-128.
- BRASIL. Decreto n. 11.684, de 02 de Junho de 2008. Altera o art. 36 da lei n. 9.394, tornando obrigatórias as disciplinas de Filosofia e Sociologia. Casa Civil, Brasília, DF, 02 de jun. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 25 mai. 2017.
- BRANDÃO, C. F. **LDB Passo a Passo**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 9.394/96), Comentada e Interpretada, Artigo por Artigo. São Paulo: Editora Avercamp, 2007.
- FABBRINI, R. N. O Ensino de filosofia: a leitura e o acontecimento: **Transformação**, São Paulo, v. 28 (1), 2005, p. 7-27.
- GALLO, S. Entrevista com o professor Sílvio Gallo: “Ensino de Filosofia: os principais desafios?”. Filosofia – Projeto de Filosofia na Escola. Rio Grande do Sul, 31 out. 2011. Disponível em: <<http://filescola.blogspot.com.br/2011/10/entrevista-com-o-professor-silvio-gallo.html>>. Acesso em: 25 mai. 2017.
- KANT, I. **Crítica da razão pura**. Tradução: Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Calouste Golbekian, 2001.
- LEBRUN, G. Por que filósofo? **Estudos Cebrap** (São Paulo), v. 15, 1976.
- PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação do Paraná. **Antologia de Textos Filosóficos**. Org. Jairo Marçal, 2009.
- PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Filosofia**. Paraná, 2008.

EM BUSCA DE NOVOS TERRITÓRIOS FILOSÓFICOS¹

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Natal, RN

*Adryanno Maia Varela, Antônio Lázaro Vieira
Barbosa Júnior, Clévio de Carvalho Lourenço, Felipe
Andrew da Paz Pontes, Magnun Luiz de Oliveira,
Pablo Vinicius de Oliveira², Jaime Biella³*

RESUMO: No presente trabalho apresentamos as ações desenvolvidas pelo PIBID-Filosofia-UFRN, agrupadas em três categorias: atividades em sala de aula, ações extraclasse e projetos de divulgação da Filosofia. Todas visam a um mesmo objetivo: aprimorar o processo de formação de professores para o ensino de Filosofia na Educação Básica, razão maior da existência do PIBID. Algumas das atividades apresentadas aqui já estão sendo implementadas, enquanto outras se encontram em fase de planejamento.

1. Introdução

O PIBID-Filosofia/UFRN funciona desde 2009. A partir de 2014, o projeto foi totalmente reestruturado, com substituição de uma das escolas participantes e seu respectivo supervisor. Também houve a renovação de cinquenta por cento do grupo de bolsistas licenciandos.

Atualmente, nosso projeto está presente em duas escolas: Escola Estadual Mascarenhas Homem e Escola Estadual Zila Mamede, ambas localizadas na cidade de Natal. Temos dois supervisores e vinte bolsistas licenciandos. A primeira escola está localizada no centro da cidade e recebe um público bastante

¹ Uma versão reduzida deste texto foi publicada no volume 8 da coleção Formação de Professores: Interação Universidade-Escola no PIBID/UFRN. Natal: EDUFRN, 2015.

² Bolsistas do PIBID-Filosofia/UFRN.

³ Coordenador do PIBID-Filosofia/UFRN.

heterogêneo, com estudantes de várias partes da cidade. Já a escola Zila Mamede está localizada em um bairro da Zona Norte de Natal e é formada basicamente por alunos residentes no próprio bairro onde a escola se localiza.

Também iniciamos em 2014 um trabalho de reaproximação de ex-bolsistas que atuam no PIBID de forma voluntária. A atuação desses ex-pibidianos não se dá em parceria com as atividades que estão sendo desenvolvidas pelos atuais bolsistas, mas constituem um grupo que se reúne em separado e discute problemas que são próprios de sua realidade atual, ou seja, a de professores da rede básica de ensino. Em termos de produção, o grupo está concentrado na elaboração de um livro de Filosofia para estudantes do Ensino Médio, conforme exposto no item abaixo (Monólogos Filosóficos).

No que diz respeito às ações desenvolvidas pelo grupo de bolsistas, podemos classificá-las em três segmentos: a) atuação em sala de aula; b) atuação extraclasse, mas no interior da escola; c) ações de divulgação da Filosofia para um público extra escola. No primeiro segmento destacamos o item **Planejamento Didático**. Quanto às ações extraclasse ressaltamos as seguintes ações: **The Ultimate Philosophy Championship** – U.P.H.C.; Projeto **Filosofia Viva [em]: desconstruindo conceitos**; **Produção visual dos alunos**. Dentre as ações extra escola, apresentamos o **Consultório Filosófico** e os **Monólogos Filosóficos** (este desenvolvido por ex-bolsistas).

2. Planejamento didático

A atividade principal do PIBID-Filosofia/UFRN a partir de 2015 passou a ser a atuação em sala de aula, incluindo aí as ações que vão do planejamento ao registro da aprendizagem dos educandos.

Nossas experiências anteriores vinham mostrando que a organização dos conteúdos a partir da História da Filosofia não é o caminho que produza os melhores resultados. Por outro lado, a abordagem temática para o ensino de Filosofia também tem suas fragilidades, especialmente a possibilidade de se perder a

possibilidade de aprofundamento das competências filosóficas que se pretende que sejam desenvolvidas pelos estudantes secundários.

Tendo em vista as observações acima expostas, optamos por elaborar um Plano de Curso para as três séries do Ensino Médio centrado nas seis grandes áreas da Filosofia. A elaboração desse Plano de Curso começou com a identificação dos principais problemas e autores de cada área do conhecimento filosófico. Chegamos, então, a uma proposta de organização curricular dividida por semestres, cada qual reservado para o estudo de uma área da Filosofia e os respectivos filósofos a serem destacados em cada período, conforme tabela abaixo.

Período		Área de Conhecimento	Filósofos
1ª série	1º semestre	Metafísica	Pré-socráticos, Santo Agostinho, Heidegger
	2º semestre	Epistemologia	Tomás de Aquino, Descartes, Hume
2ª série	1º semestre	Estética	Platão, Adorno, Sartre
	2º semestre	Ética	Kant, Mill, Nietzsche
3ª série	1º semestre	Lógica	Aristóteles, Bacon, Russell
	2º semestre	Filosofia Política	Maquiavel, Rousseau, Marx

Podemos observar que, a partir de uma visão não linear da História da Filosofia, é possível contemplar autores de todos os períodos históricos do pensamento filosófico. Vale ressaltar que a escolha dos filósofos destacados acima não impede que outros pensadores sejam abordados durante o curso, mas é importante destacar que foram selecionados como agentes principais do estudo aqueles filósofos considerados os “clássicos” em cada período e em cada área de conhecimento da Filosofia.

Entretanto, alguém poderia questionar: como fazer um estudo do pensamento de Platão (por exemplo) estudando apenas suas proposições no campo da Estética? Para resolver este problema, estabelecemos uma estratégia metodológica que apresenta a obra do referido filósofo de forma ampla para, em seguida, aprofundar o conhecimento da temática específica. O planejamento do semestre foi dividido em cinco passos:

1. Problematização – Apresentação de um problema que norteará o trabalho do semestre todo. Inicialmente, espera-se que os educandos respondam ao problema usando os conhecimentos que dispõem, quer sejam oriundos dos estudos de outras disciplinas ou mesmo de seus saberes de senso comum. Ao longo do semestre o estudo da Filosofia de alguns pensadores que se debruçaram sobre o problema proposto deve oferecer os elementos necessários para que os estudantes possam, ao final da etapa de estudo, reformular a solução para o problema apresentado no início do período letivo. Dessa forma, esperamos que o próprio aluno possa avaliar a sua própria evolução realizada através do estudo da Filosofia.

2. Visão Geral da Área – É o momento de se apresentar para os educandos os temas, problemas e autores principais da área de estudo do semestre. O objetivo é que os educandos compreendam que o problema proposto se insere em um contexto mais amplo da reflexão filosófica, sendo possível estabelecer conexões entre esse problema e outras inquietações próprias do existir humano. É nessa etapa também que os alunos entrarão em contato com vários pensadores que podem contribuir para a solução do problema selecionado. Desse modo, espera-se que os alunos compreendam que os problemas filosóficos – ainda que destacados mais em um período da História da Filosofia do que em outros – guardam um sentido de permanência, ou seja, que tanto os autores da Antiguidade quanto os modernos e contemporâneos se dedicaram ao mesmo tema, ainda que oferecendo soluções que se relacionam com o estágio cultural em que cada autor está inserido.

3. Filósofos em destaque – Esta é a etapa que provavelmente ocupará o maior tempo de nossos estudos, pois é a etapa de radicalização da problematização inicial. Aqui serão realizados os estudos sobre o pensamento de cada um dos três filósofos destacados na área temática selecionada. Esta etapa se subdivide em duas, a saber:

3.1. Exposição geral da Filosofia do pensador em destaque. Alguns dos itens a serem estudados: quem é o filósofo; em que período da Filosofia ele se situa; quais as influências recebidas;

quais os principais problemas abordados pelo filósofo; quais as suas teses mais importantes para o conhecimento filosófico em geral.

3.2. Exposição temática da Filosofia do referido pensador. Como esse filósofo contribuiu para a solução do problema em destaque e como essas contribuições se relacionam com o todo de sua Filosofia. Relação das ideias do filósofo com as ideias de outros pensadores, tanto de sua época como de pensadores de outros períodos da História da Filosofia.

Os itens 3.1 e 3.2 serão desenvolvidos em três etapas, cada qual correspondendo a um dos pensadores destacados na área temática.

4. Outras abordagens – Apresentação da contribuição de outros pensadores (filósofos ou não) para a solução do problema em debate. Por um lado, pretendemos que os alunos compreendam que os problemas da Filosofia não são exclusivos dos filósofos. Por outro lado, esperamos que os estudantes ampliem seu capital cultural e sejam capazes de estabelecer relações entre a Filosofia e outras ciências (dimensão interdisciplinar do Plano de Curso).

5. Solução final do problema inicial – Espera-se que o aluno seja capaz de reformular a solução apresentada no início do semestre, incorporando conhecimentos filosóficos e demonstrando ampliação das competências reflexivas que marcam o fazer do filósofo.

3. The Ultimate Philosophy Championship – U.PH.C.

Projeto desenvolvido junto aos estudantes da Escola Estadual Zila Mamede, cujo objetivo principal é desenvolver a capacidade de argumentação crítico-lógica dos alunos do Ensino Médio a fim de familiarizá-los com as questões e dilemas filosóficos no campo da ética e política. Os objetivos específicos estão identificados na sequência.

- Conceituais:
 - Compreender a importância da argumentação como ferramenta filosófica;
 - Dominar algumas técnicas de argumentação com elementos da filosofia;
 - Reconhecer elementos que caracterizam a construção de argumentos (filosóficos ou não).
- Procedimentais:
 - Simular debates acerca do tema escolhido (liberdade de expressão);
 - Discutir textos filosóficos e não filosóficos (além de materiais audiovisuais, como longas-metragens, animes e assim por diante).
- Atitudinais:
 - Defender o próprio ponto de vista acerca de um tema de modo confiante e eficaz.
 - Praticar o exercício do pensamento crítico.
 - Perceber as falhas de um argumento mal construído.

A dinâmica de funcionamento do projeto é dividida em duas etapas: os treinos das equipes participantes e o evento principal, no qual acontecem os embates filosóficos e a premiação da equipe vencedora.

Para a realização do U.PH.C. é sugerida a criação de quatro equipes, sendo cada equipe composta por pelo menos três componentes e um técnico (um bolsista licenciando do PIBID-Filosofia).

Os treinos das equipes são semanais e visam capacitar os atletas-filósofos para o grande embate final. Nos treinos são trabalhados os temas e autores que servirão de subsídios para o embate.

O evento principal (U.P.H.C.) será um embate dividido em três rounds, cada um com duração de dez minutos. Em cada round será abordado um subtema. Na primeira edição, o tema escolhido foi Liberdade de Expressão e os subtemas: eutanásia, aborto, justiça, democracia, representatividade política, maioridade penal.

Durante os treinos, os atletas-filósofos (sob coordenação dos técnicos) realizarão um conjunto de atividades, tais como:

- Trabalho com jogos variados (baralho, Uno, Blitz, dominó, dama...) e discussão do funcionamento de uma atividade lúdica (elaboração de regras, observação a essas regras, a emoção durante o jogo, postura dos participantes);
- Exibição de material audiovisual relacionado ao tema escolhido para o debate;
- Leitura e análise de textos filosóficos e não filosóficos;
- Elaboração de argumentos filosóficos;
- Exercícios de debate oral e escrito (individual ou em grupo).

O embate (realização do U.P.H.C. propriamente dito) se inicia com uma pergunta formulada pelo juiz principal. A equipe selecionada para iniciar o embate deve responder a pergunta apresentando argumentos que sustentem a resposta oferecida. Em seguida, a equipe opositora também apresentará a sua resposta e seus argumentos. É importante observar que a resposta da segunda equipe não necessariamente precisa ser uma visão oposta do que foi dito pela outra equipe, uma vez que a intenção é pontuar com argumentos, e não derrubar a visão do outro. Assim, as respostas das equipes podem ser contrárias entre si ou complementares. O embate se desdobra com a apresentação de novos argumentos por parte de cada equipe, de modo intercalado.

O evento contará com quatro juízes, sendo o juiz principal um representante do PIBID-Filosofia e os demais, professores da Escola Estadual Zila Mamede. A função do juiz principal é

coordenar os embates enquanto os juízes auxiliares são os responsáveis para fazer a pontuação das equipes participantes.

Ao final dos embates, os juízes se reunirão para contagem de pontos e logo após o juiz central pronunciará o resultado da equipe que melhor argumentou/pontuou sob o tema, indicando então o vencedor do embate.

Em suas avaliações, os juízes deverão se concentrar na qualidade dos argumentos apresentados pelas equipes. A pontuação a ser feita pelos juízes obedece aos seguintes critérios:

- Argumentos inválidos: zero pontos;
- Argumentos corretos: dois pontos;
- Argumentos válidos sem fundamentação: três pontos;
- Argumentos válidos e bem fundamentados: cinco pontos;
- Argumentos falaciosos (ad hominem): perda de um ponto.

Abaixo, listamos algumas ações previstas para serem desenvolvidas nos treinos durante a realização da primeira edição do U.P.H.C. (2015).

1º encontro: **A liberdade de expressão**

- Dinâmica de apresentação/entrosamento;
- Coerência no discurso: debate como gênero textual.
- Vídeo exemplificador (a cargo de cada equipe);
- Debate livre entre os alunos sobre liberdade de expressão;
- Avaliação dos técnicos. Comentários sobre os problemas encontrados na argumentação dos alunos.

2º encontro: **Análise do discurso**

- Apresentação de dois vídeos para serem analisados pelos alunos, visando identificar os argumentos presentes;
- Exposição sobre a Lógica e a construção dos argumentos. Análise dos tipos de discurso.

Nos treinos seguintes, os alunos deverão elaborar argumentos favoráveis e contrários ao subtema em discussão.

4. Projeto *Filosofia Viva* [em]: desconstruindo conceitos

O projeto Filosofia Viva (FV) nasceu da necessidade percebida pelos bolsistas do PIBID de aproximar a Filosofia à realidade do alunado da Escola Estadual Mascarenhas Homem.

Com a intenção de alcançar tal objetivo, propõem-se encontros interativos extraclasse somados a diversas leituras e discussões sobre um tema filosófico de interesse dos educandos. Após uma pesquisa com os alunos do Ensino Médio, ficou decidido que o primeiro tema seria a Sexualidade. Para tanto, a primeira edição do FV foi estruturada conforme a descrição abaixo.

O objetivo geral do FV é ampliar a capacidade de interpretação do “si próprio”, tendo o intuito de aproximar a Filosofia de problemáticas que afetam os jovens, tais como a questão de gênero e a desmistificação do amor.

A realização da atividade ocorre durante quatro encontros. O primeiro encontro é destinado a uma conversa introdutória sobre gênero sexual e todo o debate que esse tema tem gerado. Os dois posteriores encontros referem-se a um assunto bastante recorrente na mente dos jovens: o amor. No último encontro, dando encerramento aos encontros, é proposto que os alunos façam uma exposição de trabalhos elaborados durante o período de realização do Filosofia Viva.

Para cada encontro foi definida uma temática, objetivos específicos e metodologia, conforme descrito na próxima página:

Objetivos	Metodologia
1º encontro – Tema: As interrogações do século: gênero e sexo.	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Motivar o aluno a compreender o que seja de fato a sexualidade; 2. Objetivando certa clareza no conceito de gênero sexual, pretendemos mostrar as múltiplas facetas da sexualidade humana; 3. Fazer com que os próprios alunos mostrem a diferença existente entre o “amor” e o “sexo”; 4. Gerar um debate instigante e produtivo acerca do amplo tema trabalhado no encontro. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Com a utilização do Biscoito de Gênero, daremos início à discussão sobre a diversidade sexual; 2. A partir da música “Amor e Sexo” da cantora Rita Lee, conversaremos abertamente sobre o tema exposto. 3. Discussão do texto “Filosofia: Investigando a ética e a sexualidade”, de Raimundo Nonato Nogueira Oliveira (Fotaleza: Editora Edjovem, 2011).
2º e 3º encontros – Tema: O que é o amor?	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Levar os conceitos de amor para a discussão com o grupo de alunos: amor ideal x amor real; 2. Será exposta a temática da liquidez das relações humanas dentro da conjuntura moderna, utilizando como exemplo a virtualidade das relações que vivenciamos diariamente. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Com a utilização de músicas e poemas, facilitaremos o debate sobre a conceitualização do amor; 2. Usando o filme <i>Amores Imaginários</i> como mecanismo de sensibilização, trataremos das relações humanas no presente século.
4º encontro – Tema: Aluno: sujeito ativo, pensando a própria sexualidade.	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Fazer com que os alunos sejam ativos no concernente ao aprendido durante os encontros; 2. Utilizar os trabalhos elaborados pelos alunos para uma discussão construtiva do saber, introduzindo novos conceitos que tenham relação com o assunto. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exposição feita pelos participantes do projeto de suas atividades. A exposição será feita a partir de registros fotográficos realizados pelos estudantes durante a realização do Filosofia Viva. Nesse sentido, eles deverão registrar imagens capturadas em diferentes espaços e situações ocorridas na cidade que manifestem, direta ou indiretamente, cenas de manifestação da sexualidade humana.

5. Produção visual dos alunos da Escola Estadual Mascarenhas Homem

Projeto que está em sua fase inicial e tem como objetivo a produção – por parte dos alunos do Ensino Médio das escolas participantes do PIBID-Filosofia/UFRN – pequenos vídeos com temáticas filosóficas. No ano de 2014 foi produzido o primeiro vídeo, que será apresentado durante nossa exposição no Encontro.

6. Consultório Filosófico

A ideia do Consultório Filosófico surgiu em meados do ano de 2013 como atividade para ser desenvolvida na semana de Ciência Tecnologia e Cultura (CIENTEC) da UFRN. Inicialmente a organização do Consultório Filosófico estava sob a responsabilidade do Programa de Educação Tutorial (PET) e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBIB-Filosofia), ambos associados ao Departamento e ao Curso de Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

O Consultório Filosófico (CF) é uma atividade lúdica e interativa cuja principal finalidade é propiciar reflexões filosóficas acerca de alguns conteúdos (amizade, amor, angústia/desespero, liberdade, arte, felicidade/prazer, conhecimento, existência e sociabilidade) que permeiam a vida humana.

Para isso, as referidas questões são tratadas a partir de um diagnóstico fundamentado nas “deficiências” do paciente, ele poderá ser, por exemplo, diagnosticado com SLER (Síndrome da Liberdade Existencial Reversa), ou com outros diagnósticos que incluam os temas a serem abordados. Para cada paciente haverá uma prescrição médica, isto é, a indicação de obras filosóficas sobre o tema discutido.

A partir de 2014 somente o PIBID-Filosofia está coordenando o projeto que sofreu algumas alterações metodológicas. Assim, o Consultório Filosófico tende a se aperfeiçoar em cada nova edição, tomando por base as experiências tidas ao longo da execução do projeto.

A CIENTEC é um evento institucional oportuno para a execução do projeto, uma vez que possibilita aos visitantes um

contato instigante com a Filosofia e com seus objetos de investigação e reflexão. É um momento para partilharmos com a comunidade local o próprio curso de Filosofia. Durante a CIENTEC 2014 os médicos-filósofos do Consultório Filosófico realizaram aproximadamente quinhentas consultas.

O projeto também tem a perspectiva de se inserir nas escolas onde o PIBID atua, dialogando com outros projetos, a saber: o projeto *U.PH.C.* e o *Filosofia Viva*. Em 2015, realizaremos as primeiras edições do CF nas duas escolas em que o PIBID atua. Acreditamos que aos poucos o Consultório possa estar presente em outras escolas, bem como em outros eventos, como já ocorreu durante a realização do ENALIC (dezembro de 2014).

Esperamos que com o projeto possamos contribuir para a valorização e divulgação da Filosofia e também para com o reconhecimento da utilidade que esse saber tem para as nossas vidas. Apesar das limitações, esperamos que possamos atingir nosso principal objetivo que é ajudar as pessoas a pensarem melhor sobre temas tão corriqueiros e tão intrínsecos à natureza humana. Além disso, temos a esperança que os pacientes reflitam sobre o papel da Filosofia para a espécie humana, de modo que também possam fazer um diagnóstico de si mesmos, a partir de como pensam sobre temas relevantes.

O Consultório Filosófico é realizado numa dinâmica que envolve duas etapas. A primeira é a abordagem do público em geral e serve para apresentar o Projeto e fazer a triagem dos pacientes. Nesse momento, as pessoas são abordadas com a apresentação de seis frases filosóficas. As escolher a frase com a qual mais se identifica ou sobre a qual tem mais interesse, o possível paciente terá uma primeira conversa (informal) com os assistentes do CF, dando início ao diagnóstico das doenças filosóficas que podem estar afetando o indivíduo. Ao final desse diagnóstico, a pessoa é convidada a fazer uma consulta (gratuita) com um dos médicos-filósofos.

A segunda etapa é a consulta propriamente dita, na qual o paciente será diagnosticado com mais atenção e detalhes. Nesse momento, a atuação do médico é muito importante, fazendo-se necessária uma correta relação entre o interesse do paciente e seu

diagnóstico. Os temas apresentados aos pacientes na triagem serão detalhados a partir das queixas do paciente. É importante salientar que para cada tema pode haver mais de um diagnóstico possível. Por exemplo: O tema amizade pode se relacionar com mais de um diagnóstico a depender do questionamento e da abordagem apresentados pelo visitante. Após o diagnóstico do paciente (visitante), será sugerida uma “medicação” para o tratamento. A “medicação” que será prescrita constitui a sugestão de leitura de um livro, trechos ou capítulos de livros de Filosofia para que os sintomas-problemas possam ser amenizados ou até mesmo curados, a depender do caso.

Após o atendimento e realizado o diagnóstico, o “paciente” (visitante) receberá a receita com a prescrição médica e o tratamento indicado. Além disto, o paciente sai do CF com uma “amostra grátis” que corresponde a um trecho, uma frase da obra (livro) indicada para leitura como forma de tratamento.

Para a edição 2014 do Consultório Filosófico, aperfeiçoamos os instrumentos de diagnóstico e os tratamentos médicos a serem prescritos. Desse modo, iniciamos a elaboração do Catálogo Internacional das Doenças Filosóficas – CIDF-10, que deve orientar a atuação do médico-filósofo, tanto no reconhecimento dos sintomas da doença filosófica quanto da prescrição do tratamento para o paciente. O Catálogo está em constante atualização, mas em sua primeira versão foram caracterizadas vinte doenças filosóficas. Para cada doença há uma descrição dos sintomas, o medicamento indicado para o tratamento, a prescrição para o consumo do remédio, além de observações úteis sobre efeitos colaterais e cuidados a serem observados pelo paciente durante o tratamento. Abaixo, apresentamos algumas doenças que constam do CIDF-10.

Doença 02	Síndrome de Liberdade Existencial Reversa (SLER)
Sintomas	A síndrome de Liberdade Existencial reversa é uma doença que atinge muitos indivíduos nesses tempos modernos. A SLER faz com que os pacientes não fiquem desejosos por possuir liberdade, uma liberdade que supera o âmbito material [bens materiais] e “perfura” as limitações históricas e fáticas impostas pela vida em sociedade. Dentre outros sintomas, o indivíduo não consegue enxergar que a liberdade faz parte de sua vida; aliena sua liberdade; não sente a necessidade de projetar-se como futuro de si mesmo [o homem é o futuro do homem], tornando-se criador de sua liberdade.
Medicamento	Sartrol (O existencialismo é um Humanismo, de Jean Paul Sartre)
Prescrição	Tomar 3X por semana.
Observação	É importante fazer a administração da leitura com muita calma [sem pressa], visto que a composição do Sartrol é muito forte, podendo ocasionar efeitos colaterais adversos, como náuseas.
Amostra grátis	Ser-se livre não é fazermos aquilo que queremos, mas querer-se aquilo que se pode.

Doença 05	Síndrome da Solidão Aguda por Falta de Amizade (SSAFA)
Sintomas	O paciente sempre se encontra sozinho e tem como melhor argumento que não existe amizade verdadeira. Ele se acha autossuficiente, mas tem em si um vazio enorme, parece estar sempre triste e ri pouco. Aparenta estar sempre querendo conversar, dizer algo, gritar ao mundo suas angústias e pensamentos, mas não tem a quem.
Medicamento	Senecalina (Da Tranquilidade da Alma, de Sêneca)
Prescrição	Tomar uma dose sempre ao acordar.
Observação	Sem contraindicações. Se preferir o paciente pode consumir o medicamento sempre que sentir necessário.
Amostra grátis	Nada, pois, é mais proveitoso a uma alma do que uma amizade fiel e doce. Quão bom é encontrar corações preparados para guardar todo segredo. Tu temes menos a consciência deles que a tua própria. A conversa deles alivia a solidão. As sentenças deles se tornam conselhos. O seu gracejo dissipa a tristeza, a própria presença deleita!

Síndrome do Apego ao Celular (SAC)	
Sintomas	O paciente que possui essa síndrome sente angústia em ficar separado do celular; escuta sempre um toque fantasma, relacionado a chamadas e mensagens; tem insônia; distanciamento físico de amigos; falta de liberdade.
Medicamento	Levysemita (O que é virtual, de Pierre Levy).
Prescrição	Tomar 3 doses semanais de Levysemita.
Amostra grátis	O telefone já funciona como um dispositivo de telepresença, uma vez que não leva apenas uma imagem ou uma representação da voz: transporta a própria voz. O telefone separa a voz (ou corpo sonoro) do corpo tangível e a transmite à distância. Meu corpo tangível está aqui, meu corpo sonoro, desdobrado está aqui e lá. O telefone já atualiza uma forma de ubiquidade.

Amor Crônico-Pineal (ACP)	
Doença 10	
Sintomas	O paciente com amor crônico-pineal sofre com excesso de amor extra romântico para com os outros. Este tipo de patologia é considerado crônico pela medicina filosófica devido à formação anatômica de um glóbulo de sangue obliterado na glândula pineal. Pensamentos de ressentimentos por um amor não correspondido num romance idealizado podem causar células cancerígenas. O desejo de posse, a abstração romântica do real, a não aceitação de um romance impossível geram o amor crônico-pineal. Dentre outros sintomas, temos: depressão romântica, náuseas amorosas, paixão ressentida e surtos epiléticos extra românticos caracterizados por: roubo de beijos, situações vergonhosas, intimidação moral/sexual dentre outras.
Medicamento	Nietzsadol (Humano Demasiado Humano, capítulo I e capítulo II)
Prescrição	Tomar 2X ao dia; sendo a primeira em jejum e a segunda após o almoço.
Observação	É legítimo tomar a medicação em rituais de celebração de Eros.

7. Monólogos Filosóficos

Em 2014, iniciamos um processo de interação com ex-

bolsistas do PIBID. A ideia principal que tem orientado essa ação é a busca da disseminação das experiências docentes de licenciandos e a produção de material paradidático para o ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Nas reuniões realizadas com esses professores, verificou-se que uma reclamação recorrente é a dificuldade de se ensinar Filosofia com o uso dos livros didáticos disponíveis no mercado, em geral, enciclopédicos, exageradamente informativos e centrados numa apresentação linear da História da Filosofia. Essas abordagens favorecem a memorização, mas pouco contribuem para o desenvolvimento da competência própria do filosofar: a reflexão crítica.

Decidiu-se, então, pela produção de um livro paradidático com duplo objetivo: i) apresentar alguns dos principais representantes da História da Filosofia e ii) abordar alguns temas importantes da Filosofia, mas relacionando-os com o conhecimento produzido em outras áreas do saber.

Na escolha, tanto dos filósofos quanto dos temas a serem abordados, tivemos a preocupação de abranger todos os períodos históricos da produção filosófica e temas das várias áreas de interesse da Filosofia. Visando dar uma abordagem “menos dura” do texto filosófico, ficou decidido que os textos seriam escritos pelos próprios filósofos, em primeira pessoa, ou seja, monólogos filosóficos.

Chegamos, assim, à proposta de redigir 20 monólogos, cada qual tratando de um filósofo e privilegiando um aspecto de suas obras. A seguir, destacamos alguns dos filósofos a serem abordados e os temas dos monólogos: Aristóteles (O pensamento); Kant (O conhecimento); Maquiavel (O poder); Santo Agostinho (A fé); Rorty (A solidariedade); Sartre (A liberdade); Sócrates (A Filosofia); Voltaire (A tolerância).

O livro está sendo elaborado por quinze pessoas e pretendemos concluí-lo até o final de 2015. Abaixo, excertos do monólogo escrito por Sócrates:

O ÚLTIMO DIA DO RESTO DA MINHA VIDA

Os primeiros raios do sol atravessavam as colunas do Partenon quando o carcereiro entrou em minha cela. Além do copo de leite de cabra e do pão que o acompanharam todos esses dias, hoje ele trazia algo a mais, que foi logo anunciando em sua chegada. Trago comigo as chaves que vão libertá-lo desses grilhões, disse-me ele. Sim, eu sei, hoje é o último dia de minha vida – lbe respondi. Ele se aproximou, e pude ver em seus olhos um misto de curiosidade e de estranheza. Percebi que ele, por um instante, pensou em perguntar como eu sabia que hoje seria o dia da execução da minha sentença, mas, como não seria apropriado que um funcionário da justiça se dirigisse desse modo a um condenado à morte, ele controlou seu impulso e, em silêncio, começou a destravar os grilhões de meus pés. Enquanto a sensação de liberdade ia substituindo a dor nos meus músculos já cansados, contei-lhe que ontem eu havia ouvido o som das trombetas anunciando a chegada do navio, vindo da ilha de Delo. Naquele momento – pensei comigo – tudo está chegando ao seu termo.

Há trinta dias, consumou-se meu julgamento diante do Tribunal de Atenas, no qual fui julgado e condenado. Porém, um dia antes do julgamento, o navio partira para o Festival que comemora a vitória de Teseu sobre o Minotauro, o monstro terrível que habitava o labirinto de Creta. Quando Teseu partiu em sua missão, os atenienses prometeram a Apolo, que todos os anos enviariam uma comitiva a Delos, no caso de Teseu voltar a salvo, e desde então, este ritual de agradecimento ao deus tem se repetido. E como a lei de Atenas determina que desde os preparativos iniciais da viagem, até o retorno do navio, nenhum cidadão ateniense pode ser executado, tenho estado preso a esses grilhões no último mês.

Estava ainda a me recordar desses eventos que marcaram a história da minha cidade, quando ouvi a voz de minha esposa Xantipa, chegando com nossos filhos para a despedida final. Logo atrás dela, alguns bons amigos também se aproximam. Vejo que hoje vocês acordaram mais cedo, digo, dirigindo-me a eles. Pois preferíamos que esse dia não tivesse chegado, lastima-se um deles, ao que os outros fazem coro. Pois, de minha parte, nada tenho a reclamar, portanto, sentem-se todos e aproveitemos esse nosso encontro.

[...]

Hoje, já não terei tempo para compor versos, e talvez por isso, algo de estranho me aconteceu. Já perto do raiar do dia, acordei recordando-me de um sonho estranho, que passo a lbes contar: no sonho, encontrava-me em um ambiente totalmente desconhecido. Um espaço pequeno e frio, com suas paredes

caídas e rudes, como é comum nesses ambientes que servem para acolher pobres viajantes. Sob a janela, via-se uma mesa que fora feita com muita presteza e cuidado, posto que as bordas eram lisas e o tampo fazia a luz do fim de dia refletir sobre todo o espaço, trazendo para dentro o cinza-azulado dos dias nevados. Sim, nevados. Percebi-me, de pronto, que aquela estalagem não se localizava em Atenas, pois, como vocês sabem, os atenienses nunca foram premiados com os flocos leves que uma vez por ano visitam os países do Norte. Diante desta introdução, um dos amigos presentes me perguntou se eu reconheceria em que parte do mundo se passava o sonho, e eu logo afirmei que nunca estivera naquele país. E continuei: o mais estranho naquele espaço, era a presença de um homem de pele alva e levemente ruborizada, como acontece com todos os que estão vivendo uma grande emoção. Perguntei-lhe o nome e a origem e ele se identificou: sou de um país que ainda há de surgir e meu nome é Iessienin. Logo depois, acordei e não me lembrei de nenhum outro detalhe, mas trago comigo, como algo que eu tivesse ouvido há muito tempo, as palavras que ele pronunciou antes do sonho terminar. Disse-me ele:

*Até logo, até logo, companheiro,
Guardo-te no meu peito e te asseguro:
O nosso afastamento passageiro
É sinal de um encontro no futuro.*

*Adeus, amigo, sem mãos nem palavras,
Não façás um sobrolho pensativo,
Se morrer, nesta vida, não é novo,
Tampouco há novidade em estar vivo.*

Em seguida Sócrates decide que já falaram demais da morte e pede aos presentes que sugiram um tema para a última conversa. Alguém pede que Sócrates explique uma vez mais a sua frase “só sei que nada sei”. Sócrates então recorda que o Oráculo de Delfos, consultado por Querefonte, afirmou que não havia homem mais sábio que o próprio Sócrates, e segue recordando sua vida e como suas ideias filosóficas foram sendo construídas.

PIBID-FILOSOFIA UFSM: ENSAIANDO EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Santa Maria, RS

Elisete M. Tomazetti¹, Gislaine Taschetto², Paulo Vinícius Nascimento Coelho³, Ronai Pires da Rocha⁴, Sandra Isabel da Silva Fontoura⁵

RESUMO: O subprojeto PIBID-Filosofia, da UFSM, desenvolve-se em três escolas públicas de Ensino Médio, na cidade de Santa Maria. Nosso objetivo tem sido a produção de oficinas que tenham como eixo central o estabelecimento de relações com outros saberes e, de forma mais ampla, com a não filosofia. Nesse momento temos utilizado o termo interdisciplinaridade para nos referirmos a tais conexões e, por isso, os textos a serem apresentados no II Encontro Nacional PIBID-Filosofia procurarão relatar as diferentes experiências ocorridas no contexto de cada uma das três escolas envolvidas. Professores e professoras supervisoras e bolsistas de iniciação à docência descrevem, de forma problematizada, os objetivos, as metodologias e os resultados alcançados em cada uma das oficinas e temáticas produzidas. Com tais trabalhos esperamos socializar com colegas e estudantes de outras instituições o que temos realizado e a partir de outras experiências avançarmos em nossas aprendizagens acerca do ensino de Filosofia no Ensino Médio e da aprendizagem da docência no âmbito dos cursos de Filosofia.

1. Introdução

O subprojeto PIBID-Filosofia, da Universidade Federal de Santa Maria, desenvolve-se em três escolas públicas de Ensino Médio, na cidade de Santa Maria. Nosso objetivo tem sido a

¹ Coordenadora do Subprojeto PIBID- Filosofia/UFSM.

² Professora Supervisora do PIBID-Filosofia/UFSM.

³ Professor Supervisor do PIBID-Filosofia/UFSM.

⁴ Coordenador do Subprojeto PIBID-Filosofia/UFSM.

⁵ Professora Supervisora do PIBID-Filosofia/UFSM.

produção de oficinas que tenham como eixo central o estabelecimento de relações com outros saberes disciplinares e, de forma mais ampla, com aspectos não filosóficos relevantes para o saber escolar. O desenvolvimento de estratégias de ensino direcionadas para uma interação entre as diversas disciplinas escolares tem sido uma constante nos últimos anos, e tende a crescer, tendo em vista as decisões que vem sendo tomadas, em nível federal e estadual. Se levarmos em conta, por exemplo, as avaliações realizadas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), nas quais constam questões de natureza interdisciplinar; se examinarmos o edital para livros didáticos de 2013, e, na mesma linha, as propostas de reformulação do currículo do Ensino Médio Nacional, vemos que a valorização de iniciativas inter e transdisciplinares são uma constante. Desde o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a abordagem interdisciplinar vem sendo prevista. Se esta é a realidade intencionada pela legislação e pelas políticas públicas educacionais, não temos o mesmo panorama no plano curricular e didático. O subprojeto PIBID-Filosofia/UFSM tem buscado habilitar os bolsistas envolvidos a propor e identificar conceitos e problemas tipicamente transversais e interdisciplinares, bem como a desenvolver estratégias didáticas capazes de contribuir com respostas a esses questionamentos.

Os textos que foram apresentados no II Encontro Nacional PIBID-Filosofia procuram relatar algumas das experiências ocorridas no contexto de cada uma das três escolas envolvidas. Os professores e professoras supervisores/as descrevem os objetivos, as metodologias e os resultados alcançados em cada uma das oficinas realizadas. Com a apresentação de tais experiências esperamos socializar com colegas e estudantes de outras instituições o que temos realizado e assim avançarmos em nossas aprendizagens acerca de práticas interdisciplinares no Ensino Médio, a partir da Filosofia.

2. Escola Estadual Edna May Cardoso

As atividades desenvolvidas pelo Subprojeto PIBID-Filosofia/UFSM no Colégio Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Edna May Cardoso foram delineadas por meio de um trabalho coletivo, atravessado por diálogos interdisciplinares. Para tanto, realizamos em abril de 2014 duas oficinas inaugurais, intituladas “Genealogia da Democracia”, no turno da manhã e da noite, junto ao Ensino Médio, nas quais tecemos um recorte teórico sobre o exercício da democracia, tendo em vista o contexto de suas práticas discursivas. Após a explanação dos bolsistas, seguida da discussão com estudantes, foi escolhido o seguinte complexo temático a ser estudado: “Sexo, Drogas e Música”. Em vista disso, os conteúdos foram apresentados através de uma abordagem histórica dos conceitos de Gênero, Orientação Sexual e Sexo Biológico. Problematicamos a forma como os preconceitos são manifestados na sociedade contemporânea. Tal questão despertou interesse dos estudantes que passaram a analisar de forma crítica, durante o ano letivo de 2014, seus próprios preconceitos. Trabalhou-se com a concepção dos jovens sobre o exercício da democracia no cotidiano da comunidade escolar, como um recurso necessário à reflexão sobre gênero e sexualidade.

Os conteúdos “sexualidade” e “preconceito” foram apresentados através de uma abordagem histórica que mostrou algumas de suas nuances no campo dos dispositivos de poder e ordenamento, que em parte determinam os modos de ser e pensar no universo da instituição escolar.

Oficina - Drogas Lícitas

A partir do tema norteador, discutido na oficina inaugural, o grupo responsável pelo estudo sobre as “Drogas Lícitas” desenvolveu a oficina intitulada “Epicuro: A Prudência e a Autossuficiência”. O estudo destes conceitos com os estudantes partiu da abordagem apresentada por Spinelli (2012), tendo como campo de análise a Filosofia Antiga; também foram analisados os fragmentos da “Carta a Meneceu”, escrita por Epicuro. No

decurso das oficinas sobre “Drogas Lícitas” foram trabalhados os conceitos filosóficos sobre prudência e autossuficiência e suas relações com a vida prática, no que se refere ao prazer e a justa medida, bem como suas orientações para o cuidado de si, aproximando a atividade filosófica da vivência cotidiana dos estudantes. Para tanto, foram dispostos em uma mesa itens consumidos no cotidiano e de fácil acesso nos mercados e nas drogarias, tais como: café, erva-mate, açúcar, sal, aspirina.

A partir da exposição desses produtos na sala de aula levantou-se a seguinte problematização: “Por que eles são considerados drogas lícitas?”. Ainda, debateu-se sobre as maneiras através das quais buscamos o prazer, problematizando a alimentação, as drogas e a cultura de massas. Foram inseridos na discussão os conceitos epicuristas de prudência e autossuficiência. Os aprendizes entenderam que o uso excessivo de drogas lícitas pode causar dependência e prejuízos à saúde. Na análise das drogas lícitas e do conceito da justa medida/prudência, os jovens evidenciaram, nas suas falas, que o excesso de prazer pode transformar-se em dor, enquanto a prudência pode atenuar o sofrimento e a presença de vícios crônicos. Assim, problematizou-se a seguinte questão: qual é o papel do educador/filósofo no universo escolar? Seria apenas discorrer sobre os conteúdos, ou despertar nos aprendizes o interesse pelos problemas tecidos nas suas experiências, para que eles constituam os parâmetros necessários às suas escolhas e ao cuidado de si, onde o controle sobre os excessos pode tornar-se um campo redutor de danos, na condução de uma existência saudável?

Oficina - Arte e Música

O Grupo de Trabalho que atuou na condução do tema Música e Filosofia realizou a Oficina: “Arte imita a vida ou a vida imita a arte?”. O objetivo foi compreender, nos diálogos tecidos com os estudantes, as relações entre a arte e a vida, tendo em vista as práticas cotidianas do homem, a política e a moral. Questionou-se a autonomia da própria arte, tendo em vista o pluralismo de sentidos vinculados aos seus processos de produção, nos quais o

conceito de arte assume diversos sentidos, por vezes considerados indefinidos. A arte, enquanto uma esfera da criação, não segue os parâmetros ditados por regras rígidas. Buscou-se uma mudança de compreensão do conceito clássico de arte, e de sua importância/função, questionando-se o propósito da arte em si, fora da esfera da produção erudita. Afinal, o que é arte? O debate sobre essa questão passou a incorporar outros modos de pensar os movimentos peculiares e as produções culturais contemporâneas (funk, sertanejo, arte abstrata etc.) enquanto expressões que agregam o fazer e as significações da arte popular.

No processo de desenvolvimento das atividades na escola foi apresentada, pelos bolsistas, a polêmica criada em torno da música “Trepadeira”, do rapper Emicida, além de análises de letras de músicas, oriundas de estilos diferenciados, por meio das seguintes problematizações: a música “Trepadeira” é machista e, portanto, corresponde a uma visão em que a arte está sob o domínio da moral? A arte tem um caráter autônomo em relação à política e à moral? Ao final dos trabalhos sobre filosofia e música, os jovens estudantes do Ensino Médio e os acadêmicos/bolsistas expressaram a seguinte concepção: “embora a música seja uma linguagem não filosófica, ela expressa os espaços e tempos que vivenciamos”. Com efeito, no processo de discussão dos fragmentos filosóficos e das letras das músicas, os aprendizes foram provocados a pensar a dimensão da música, problematizando-a, passando a fundamentar seus gostos e suas opções por determinados estilos musicais e pela exclusão de outros, tendo como aporte teórico a filosofia discutida no pequeno cotidiano da sala de aula, e seus possíveis entrecruzamentos com a música popular, enquanto uma expressão da arte contemporânea.

Nas atividades realizadas pelos três grupos de Bolsistas de Iniciação à Docência (BID) contamos com a seguinte metodologia, a partir da proposta de Renata Aspis e Silvio Gallo (2008): a) sensibilização: neste primeiro momento foi lançado um tema, a partir da utilização de alguns elementos didáticos relacionados ao cotidiano dos alunos; b) problematização: o tema foi transformado em problema, com o objetivo de conceder movimento à reflexão realizada junto aos aprendizes; c) investigação: neste momento o

texto filosófico serviu de aporte à compreensão coerente do problema, o que demandou envolvimento dos BID e dos alunos e, por vezes, novas problematizações; d) conceituação: nesta etapa o aluno se apropria de um conceito de forma autônoma, sem a pretensão de obter respostas definitivas.

Vale observar que as atividades foram realizadas dentro das condições inerentes aos processos de leitura e escrita filosófica dos alunos, considerando as específicas exigências do Ensino Médio no desenvolvimento de tais habilidades. No desenvolvimento desta metodologia não existe necessariamente uma ordem de uso sequencial. A exemplo disso, por vezes, começamos apenas com as atividades de leitura, seja do texto filosófico ou não filosófico, e posteriormente atuamos com a problematização ou sensibilização. Essa troca de experiências envolve outros movimentos na condução do espaço/tempo de ensinar e aprender, tessitura de outros modos de pensar e construir o texto filosófico, a argumentação e as significações advindas do cotidiano dos alunos.

No contexto da produção das oficinas, ao utilizarmos esta metodologia, desconstruímos verdades concebidas como perenes no âmago do estudo da Filosofia e nas próprias relações escolares. Isto é possibilitado quando trazemos para a cena das discussões acerca da disciplina de Filosofia temas como: drogas, sexualidade, música e arte. Com isso, a sala de aula, com as oficinas, tornou-se um lugar no qual os alunos ressignificam suas concepções, desconstróem ou repensam seus preconceitos, sem a presença de estruturas metodológicas fixas, ou receitas de como as coisas devem ser pensadas. A dispersão e o fluxo de sentidos entrecruzados nos fazem reagir diante das práticas pedagógicas tecidas pela disciplina de Filosofia, dentro e fora da escola, onde presente e passado se entrecruzam.

3. Escola Estadual Augusto Ruschi

Na escola Augusto Rusch as oficinas são realizadas a partir de um estudo prévio do que é de interesse de seus alunos e do tema da escola. O eixo temático da escola é escolhido pelo grupo dos professores, a partir de uma pesquisa sócio antropológica. Ou seja,

escolhe-se um tema gerador que pauta todo o ano letivo na escola. Durante a composição das atividades foram realizadas várias reuniões de estudo, antes da realização das oficinas. No curso deste processo foram escolhidos os filósofos que seriam estudados no decorrer do ano letivo de 2014. Em linhas gerais as oficinas realizaram-se por meio da composição de duplas, com uma turma do Ensino Médio, do 1º ao 3º ano. Cada tema escolhido é desenvolvido numa turma específica, com o desenvolvimento de um número mínimo de seis oficinas, tendo vista que o grupo considera que dessa forma o trabalho filosófico realizado junto aos estudantes cria possibilidades de constituição de uma reflexão de qualidade, com autonomia do pensar.

Em suma, os trabalhos desenvolvidos pelo subprojeto PIBID-Filosofia na Escola Augusto Ruschi são delineados por temas variados, tais como: ética, ambiente, arte, estética, corporeidade, mitologia, clássicos etc. Para desenvolver as oficinas procuramos sempre trabalhar com as mais diversas linguagens artísticas como, por exemplo, teatro, filmes, fanzines, música, desenhos, pinturas, para introduzir as teorias a serem apresentadas e também para fomentar os debates a respeito do tema trabalhado e o exame dos textos estudados. A partir dessa perspectiva, buscamos também que os alunos fizessem apresentações para outras séries sobre o que foi estudado e suas compreensões filosóficas. Em abril de 2015 o grupo começou a trabalhar com o xadrez, sendo este utilizado como ferramenta pedagógica para o ensino de ética.

A oficina de estética filosófica tem como objetivo investigar os conceitos que permeiam os problemas do gosto, pelo viés de Hume e Kant. A oficina intitulada “Gosto se discute?”, realizada em vários momentos, proporcionou o desenvolvimento da escrita e da leitura filosófica dos estudantes, bem como aproximou os conceitos abordados das manifestações artísticas com as quais eles possuem contato.

Também está em construção o Jardim Filosófico com o objetivo de divulgar ainda mais a filosofia entre a comunidade escolar e também para que os professores e estudantes utilizem o espaço da escola para fazerem leituras e debates. A ideia de

construir um jardim filosófico na escola nasceu do Grupo PIBID-Filosofia e representa, para a vida escolar, um passo muito importante, uma vez que é um ambiente fora da sala de aula que alunos e professores podem utilizar para fazer suas reflexões; os próprios alunos confeccionam a ambientação do espaço, através de almofadas feitas com garrafas pet. No jardim há também o cultivo de flores.

Oficina: Gosto se discute?

Com a oficina “Gosto se discute?” buscamos trabalhar questões referentes ao problema do gosto, investigando a sua relação com a subjetividade, com os conceitos de feiura e de beleza, e com os nossos juízos de valor estético. A oficina está em consonância com a temática da escola, que mediante pesquisa sócio antropológica, estabeleceu como núcleo comum de investigação para o ano o complexo temático: "O meu valor, o teu valor, os nossos valores: reflexão e ação". Procuramos problematizar como acontecem os juízos de valor estético que atribuímos às coisas ao nosso redor. Investigamos, sobretudo, o que exatamente estamos falando quando nos referimos à beleza e à feiura. Indagamos como a nossa subjetividade e o meio ao qual estamos inseridos influenciam nossas práticas de julgamento estético. Também buscamos compreender se esses problemas relacionados ao gosto podem contrariar o ditado popular e serem discutidos. Tomamos como referência as ideias de Immanuel Kant e David Hume, a respeito do belo e do gosto.

Esta oficina foi realizada em seis encontros, em turmas do primeiro ano do Ensino Médio. O primeiro encontro teve como objetivo apresentar o tema da oficina e realizar um contrato didático com a turma, desenvolvendo uma primeira conversa sobre juízos estéticos. Essa conversa se deu a partir da apresentação da obra “Toalhas - Frutas Podres”, da artista gaúcha Rochelle Costi. Este fato gerou um debate sobre a obra da artista e conseqüentemente sobre os diversos tipos de gosto manifestados pela turma.

O segundo encontro teve como objetivo aprofundar o debate sobre a questão do gosto, apresentando diferentes formas de perceber conceitos de beleza e de feiura. Cada aluno foi convidado a pegar uma imagem de dentro de uma caixa e confeccionar um cartaz, classificando as figuras que escolheram como bonitas ou feias. O cartaz recebeu o título: “Gosto se discute? Nós estamos discutindo filosoficamente”. Propositamente figuras iguais foram colocadas na caixa, de forma que, uma mesma imagem foi classificada como bonita e feia no cartaz. Tal dinâmica gerou reflexão e investigação sobre a valoração de juízos estéticos.

No terceiro encontro da oficina estudamos o texto “Gosto e Subjetividade”, extraído do livro didático *Filosofando* (ARANHA; MARTINS, 2009), a fim de compreender a relação existente entre o gosto, os julgamentos de valores estéticos e a subjetividade humana. Pediu-se que os alunos fizessem uma leitura individual do texto e posteriormente uma leitura coletiva e comentada, havendo nesse momento também a elucidação do vocabulário do texto. A partir dele, houve uma discussão sobre a influência da subjetividade na formulação de juízos de beleza e de feiura, e conseqüentemente, sobre o problema do gosto. E assim a turma foi convidada a fazer uma análise do cartaz confeccionado no encontro anterior, a partir do texto *Gosto e Subjetividade*. Também foi problematizado o trecho: "Nunca vi cartão postal que se destaque uma favela, só vejo paisagens muito lindas e muito belas", da música Rap da Felicidade. É preciso destacar que a escola se localiza em uma comunidade pobre da cidade e os alunos trouxeram a questão de que as favelas, em geral, são sempre valoradas esteticamente de maneira pejorativa.

O quarto encontro foi dedicado à análise da concepção de belo e do problema do gosto, em David Hume. Primeiramente houve uma apresentação do filósofo e uma contextualização histórica. Logo após, foi feita uma dinâmica para a leitura do texto "O Belo em David Hume", escrito por uma BID. O texto foi dividido em partes e colocado dentro de balões, de maneira que cada aluno recebeu um balão e deveria estourá-lo e ler o que continha o papel. Era realizada uma leitura comentada, seguida de

explicação. Essa dinâmica foi pensada para que os alunos de fato lessem e comentassem todo o texto. Somente depois cada um recebeu o texto integral para fazer a leitura individual. Alguns pontos do texto foram retomados e colocados em discussão e foi pedido que os alunos respondessem no caderno duas questões referentes ao texto.

No quinto encontro analisamos a concepção de belo em Immanuel Kant, que foi apresentado a partir de uma linha do tempo, a fim de sanar dúvidas que os alunos demonstraram quanto aos períodos da história da filosofia. Após, foi realizada a leitura e discussão sobre o texto “O belo em Immanuel Kant”, e em seguida os alunos fizeram uma atividade em grupo para discutir possíveis semelhanças ou diferenças entre as concepções de Kant e Hume.

Durante o sexto encontro foi realizada uma retomada geral, onde procuramos sistematizar tudo o que já havia sido trabalhado nas oficinas. Houve a proposta de se fazer um ateliê filosófico, que consistiria em que os alunos montassem grupos e escolhessem um dos dois filósofos trabalhados e produzissem algum trabalho artístico, demonstrando o que foi compreendido por eles de tudo que se foi estudado. O objetivo do ateliê filosófico é, sobretudo, fomentar as artes como forma de expressão de pensamento e incentivar os alunos a unir o pensar filosófico com o fazer artístico, transformando assim o saber teórico de uma estética filosófica em algo propriamente artístico.

A finalização das oficinas sobre esta temática ocorreu com uma “Exposição Filosófica”; os alunos apresentaram suas produções: músicas, fanzines, maquetes, ilustrações, instalações, fotografias de sua comunidade, que foram espalhadas pela escola apresentando suas considerações à pergunta: Gosto se discute?

4. Escola Estadual Cilon Rosa

A escola Estadual Cilon Rosa encontra-se localizada no centro da cidade de Santa Maria; é uma escola que abrange alunos de diferentes localidades. Os alunos, em geral, apresentaram grande interesse na participação das atividades proporcionadas

pelo PIBID-Filosofia, assim como um interesse maior pela disciplina de Filosofia.

Para que a Filosofia, enquanto atividade de pensamento, signifique algo relevante e faça sentido para os alunos, buscamos fazer alguns debates em aula, aproximando a Filosofia da atualidade, das questões vividas pelos estudantes. Assim, buscou-se trabalhar questões que fazem parte do contexto político e cultural da sociedade onde escola e alunos estão inseridos, no intuito de promover um olhar mais atento sobre o que significa “pensar filosoficamente o mundo”.

Com o tema “Liberdade”, para conduzir o andamento das atividades, cada dupla de BID construiu oficinas de maneira a esclarecer esse problema filosófico. No decorrer das atividades, surgiram muitas participações dos alunos, ainda mais quando se tratava da questão do “Determinismo” e de problemas polêmicos derivados do conflito entre “liberdade” e “causalidade”, por exemplo, ou da liberdade do sujeito contraposta à relação do mesmo com a sociedade e a cultura onde está inserido.

Além das atividades realizadas em sala de aula, foi iniciado na escola o projeto de um ciclo de cinema, cujo objetivo é estabelecer um diálogo entre Filosofia e Arte (nesse caso cinema), trazendo para os alunos do Colégio Cilon Rosa a oportunidade de entrarem em contato com abordagens filosóficas sobre os temas apresentados nos filmes. Em todos os encontros, após a apresentação dos filmes, foram realizados debates, supervisionados pelos BID e pelo professor supervisor. Esses debates foram antecedidos de “mini palestras”, nas quais foram lembrados clássicos da Filosofia, para estimular a interpretação filosófica, por parte dos alunos que participaram dos encontros, sobre os temas escolhidos. É importante ressaltar que o ciclo de cinema ocorreu uma vez por semana no turno inverso, sendo que muitos alunos apareciam por vontade própria; nesses encontros foi possível desenvolver um debate muito rico e produtivo.

Filme “Neds” (“Jovens Delinquentes”). Sinopse do filme: "1973. Glasgow, Escócia. No limiar da adolescência, John McGill (Conor McCarron) está prestes a iniciar o ensino secundário. Apesar da sua inteligência fora do comum, as probabilidades de

progredir na vida estão contra ele. Oriundo de uma família disfuncional e pobre, com um pai alcoólico e violento e um irmão constantemente a infringir a lei, o futuro não parece ter muito a oferecer. Assim, com as circunstâncias contra si, John vai fazer um longo percurso que o levará por estradas tortuosas que quase o levarão à perdição”.

Como atividade extraclasse, durante a Jornada Acadêmica da UFSM, foi realizada na praça central Saldanha Marinho, no dia 23 de outubro do ano de 2014, em Santa Maria/RS, uma apresentação dos trabalhos realizados pelos alunos nas atividades do PIBID-Filosofia na escola. Essa exposição pública teve uma repercussão satisfatória, pois houve a participação da comunidade não escolar e o intercâmbio com outros subprojetos PIBID, de outros cursos de licenciatura da UFSM e de outras escolas da cidade.

Foram produzidos materiais didáticos, como cartazes, confeccionados pelos bolsistas do subprojeto PIBID-Filosofia e pelo professor supervisor. Os cartazes continham frases de filósofos e escritas de autoria dos alunos da escola. A exposição foi realizada em varal, pendurado entre árvores da praça no centro da cidade. Mensagens filosóficas relacionadas com o tema Liberdade foram distribuídas para as pessoas que passavam pelo local e demonstravam interesse com a exposição.

Tendo como referência os cartazes expostos, os transeuntes contribuíam com questionamentos e se sentiam próximos da experiência filosófica ao dialogar e tentar responder perguntas apresentadas pelos BID. Alguns se sentiram à vontade para deixar registrados seus pensamentos em um caderno elaborado pela equipe, tendo por título “Sofia em Liberdade”. Esses indivíduos pertenciam a diversos extratos sociais, e essa diversidade combinou muito bem com o intuito do trabalho e do tema escolhido. Além da exposição, foram realizadas entrevistas e gravações em vídeo, que se transformaram em um pequeno curta-metragem, denominado “Sofia em Liberdade: a Filosofia vai à praça”, realizado no dia 23 de outubro de 2014; esse curta-metragem produzido pelo PIBID-Filosofia da Escola Cilon Rosa

pode ser encontrado no site “Youtube”, cujo endereço está descrito nas referências, ao final.

REFERÊNCIAS

Bakunin, Mikhail Alexandrovich. **Textos Anarquistas**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 1999.

Freire, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

Vygotski, L. S. **A formação social da mente**. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>. Acesso: 25 mai. 2017.

Curta-Metragem: **Sofia na praça**, realizado pelo PIBID-Cilon Rosa <https://www.youtube.com/watch?v=04VdzjoxHOU> (parte I). Acesso: 25 mai. 2017.

<https://www.youtube.com/watch?v=CcmD6bhHuZQ> (parte II). Acesso: 25 mai. 2017.

<https://www.youtube.com/watch?v=zK2Ni7fNs0c> (parte III). Acesso: 25 mai. 2017.

https://www.youtube.com/watch?v=lu_hpkXL-VA (parte IV). Acesso: 25 mai. 2017.

<https://www.youtube.com/watch?v=rTYZtvxi-H4> (parte V). Acesso: 25 mai. 2017.

ARANHA, Maria Lucia; MARTINS, Maria Helena. **Filosofando**: Introdução à Filosofia. 4ª ed. São Paulo: Moderna, 2009.

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 13.ed. São Paulo: Ática, 2005.

COSTA, Márcio Luis. **Levinas**: uma introdução. Petrópolis: Vozes, 2000.

DELEUZE, Gilles. **Empirismo e subjetividade**: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume. São Paulo: Nova cultural, 2004.

HUME, David. **Tratado da natureza humana**: uma tentativa de introduzir o método experimental de raciocínio nos assuntos morais. São Paulo: UNESP, 2001.

KANT, Immanuel. **A crítica da faculdade do juízo**. Trad. Valerio Rohden e Antônio Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

RACHELS, James. **Elementos da filosofia moral**. Barueri: Manole, 2006.

ROCHA, Ronai. **Ensino de Filosofia e Currículo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

RODRIGO, Lidia. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o ensino. Campinas: Autores associados, 2009.

THOREAU, Henry David. **Desobedecendo**: A desobediência civil e outros escritos. Rocco, 1997.

TOMAZETTI, Elisete. (Org.). **Filosofia no Ensino Médio**: Experiências com Cinema, Teatro, Leitura e Escrita a partir do PIBID. 1ed. São Leopoldo: Oikos, 2012.

WOOD, Allen W. **Kant**. São Paulo: Editora Artmed, 2005.

ASPIS, Pereira Lima; GALLO Silvio. **Ensinar Filosofia**. Um livro para professores. São Paulo: Ata Mídia e Educação, 2009.

EPICURO. **Carta a Meneceu**. Trad. Álvaro Lorencini e Enzo del Carratore. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 21ª ed. Introdução e Revisão Técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

NUNES, B. J. V. da Costa. **Introdução à filosofia da arte**. São Paulo: Ática, 1991.

PLATÃO. **A República**: ou da justiça. Tradução Edson Bini, Bauru, SP: Edipro, 2006.

SPINELLI, Miguel. **Epicuro e as bases do epicurismo**. São Paulo: Paulus, 2013

PROJETO PAIDEIA: AÇÕES, REFLEXOS E REFLEXÕES

Universidade de Brasília (UnB)
Brasília, DF

Loryne Viana de Oliveira¹, Pedro Erginaldo Gontijo²

RESUMO: Trata-se de um texto que procura refletir sobre o PIBID e a formação inicial de docentes de Filosofia ao mesmo tempo em que apresenta avaliações, resultados e desafios que o PIBID tem proporcionado nessa tarefa formativa. Procura respostas ainda iniciais e incipientes sobre qual o papel da filosofia na escola: da interdisciplinaridade à criticidade e à capacidade reflexiva. Pensa a licenciatura apresentando o problema e as regras do jogo da formação com esse capítulo especial que é a política de formação docente na prática - O caso PIBID-Filosofia/UnB.

1. Mapeando o campo para pensar o PIBID Filosofia da UnB

Já nos ocupamos de pesquisar o ensino de Filosofia no Distrito Federal demarcando aspectos de sua trajetória, que assistiu uma grande expansão ainda anos antes de se tornar obrigatória em todo o Brasil. Registramos algumas informações:

No Distrito Federal, a filosofia é ensinada regularmente na rede pública do ensino médio desde 1985. De acordo com o Parecer n. 208/84, do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), a disciplina Introdução à Filosofia passou a fazer parte da grade curricular do curso de eletrônica – profissionalizante no 2º grau. Esteve presente também nos cursos de magistério para as séries iniciais. De modo mais circunstancial e esporádico, a filosofia vem ocupando progressiva presença na rede particular, com algumas escolas oferecendo a disciplina no currículo tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. [...]

¹ Bolsista do PIBID-Filosofia/UnB.

² Coordenador do PIBID-Filosofia/UFOP.

Com a reforma implantada a partir de janeiro de 2000, a disciplina passou a ser ministrada em cada um dos três anos. Os alunos passaram a ter 2 horas-aula semanais de filosofia, perfazendo cerca de 80 horas-aula anuais e 240 horas-aula ao longo dos três anos. (GONTIJO; VALADÃO, 2004, p. 289-290).

Da mesma forma, resgatamos informações sobre como ocorria a formação dos docentes de Filosofia³ no Distrito Federal. Identificamos no início da década passada que o Distrito Federal tinha já um corpo docente de Filosofia com percentual grande com formação na área. Naquela ocasião, ao mesmo tempo em que um projeto de lei aprovado pelo Congresso Nacional que tornava obrigatório o ensino de Filosofia era vetado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, tendo como uma de suas justificativas a falta de docentes com formação, o Distrito Federal dispunha de 71% de docentes de Filosofia com formação na área (64% formação concluída e 7% em formação).

Essa realidade fez com que a formação docente em Filosofia fosse um problema a ser pensado no DF de forma mais intensa desde o início deste século. O que priorizar na formação? Como estabelecer uma relação entre a teoria aprendida na licenciatura e a prática do ensino na escola? As questões sobre currículo são algumas das questões que povoaram e ainda desafiam docentes e pesquisadores nessa área. O início do PIBID-Filosofia na Universidade de Brasília em 2011 foi um marco para incrementar mais questões e mais respostas sobre o ensino de Filosofia.

Várias são as justificativas sobre possíveis papéis que a Filosofia pode ter no Ensino Médio. Para além de justificativas pedagógicas, podemos ter diferenças em função das perspectivas filosóficas. O sentido que um professor marxista vê no Ensino de Filosofia pode ser diferente daquele que um professor mais próximo de uma perspectiva analítica. Da mesma forma um professor que estuda e faz Filosofia numa perspectiva pós-

³ Cf. GONTIJO, 2003.

colonialista terá matizes em seu trabalho que revelam perspectivas diferentes de outras vertentes.

Todavia, podemos afirmar que o trabalho com a Filosofia é, pela própria natureza dela, um trabalho interdisciplinar, posto que os campos de investigação filosófica, dos mais tradicionais aos mais contemporâneos, interagem com problemas suscitados por diferentes tipos de conhecimento, como as ciências e as artes.

Mas podemos também dizer que o papel da filosofia não se esgota naquilo que a interdisciplinaridade pode oferecer. Pode-se afirmar a Filosofia como tendo um caráter crítico e criativo ao mesmo tempo. Criticidade e criatividade não são polos antagônicos, pelo contrário, são complementares na atividade filosófica.

A criticidade permite um questionamento sobre verdades instaladas no cotidiano dos estudantes, seja familiar ou religiosa, política, educacional, econômica. Além disso, permite ainda uma desnaturalização de conteúdos que tinham presença dogmática na compreensão de mundo dos estudantes. A partir dela o ser humano acessa a natureza desencantada, buscando o subjacente da realidade que lhe parece objetiva.

A criatividade, por outro lado, permite pensar novas possibilidades para essas mesmas realidades, verdades e conteúdos e novas possibilidades do próprio pensar através da releitura, do comentário, da troca entre sujeitos – daí que a fluidez criativa tem sua inspiração ligada a aspectos intersubjetivos, sociais. O duplo movimento, dialético e dialógico, parece-nos importante, pois impede uma identificação da Filosofia apenas com a pergunta e o perguntar, com o questionamento ou a desconstrução, e situa a Filosofia também no movimento criativo de pensar novas formas de vida e novas possibilidades de existência ou de pensar.

Quando se observam as exigências curriculares do bacharelado e da licenciatura em Filosofia, podemos claramente perceber como a licenciatura é mais exigente em termos de quantidade de créditos a serem cursados. Isso poderia ser um alerta para que na formação docente não se descuide em nenhum aspecto daquela formação esperada para bacharéis. A formação dos licenciandos deve ter o mesmo rigor na pesquisa e, ainda mais,

trazer toda a formação pedagógica. E mesmo essa formação pedagógica deve ser feita numa perspectiva de pesquisa.

Um dos problemas que podemos encontrar nas licenciaturas é que, em grande parte, os professores que atuam na formação de professores não possuem formação para serem professores e, menos ainda, para serem formadores de professores. Obviamente que uma série de competências docentes pode ser desenvolvida a partir do próprio esforço e sensibilidade individual, mas como processo formal de formação, há que se levar em conta que existem estratégias que podem levar a uma formação mais adequada e outras que dificultam tal formação.

A partir da década de 80 do século passado se intensificaram os movimentos de profissionalização do ensino internacionalmente. Essa movimentação ocorre na busca de uma identidade da atividade docente. No Brasil, foi nesse período que se ampliaram os debates a respeito das práticas e saberes pedagógicos e suas expressões epistemológicas. Uma das ressonâncias desse movimento foi o da valorização dos chamados saberes docentes, que são os saberes construídos na prática docente, revelando uma imbricada relação entre a vida pessoal, a vida profissional e o processo formativo de professores.

A exigência das 400 horas de prática docente e 400 horas de estágio supervisionado definida pelo Conselho Nacional de Educação em 2002 influenciou diretamente na formação dos profissionais da educação e, especificamente, de Filosofia, onde muitas vezes os cursos, pela própria estrutura acadêmica e pela formação dos docentes do ensino superior, acabam por oferecer licenciatura, porém muito focada em aspectos mais peculiares aos bacharelados. Mesmo quando há foco na formação docente, essa é feita, às vezes, de forma dicotomizada, não integrando teoria e prática filosófica e teoria e prática pedagógica. Como constata Oliveira (2012, p. 8),

Durante a graduação em filosofia pouco se conversa sobre a finalidade de nosso empreendimento universitário: a experiência docente. E acredito ser unânime entre os meus pares que nossa formação pedagógica, feita à parte (por professores da faculdade de Pedagogia), exceto pelos

estágios supracitados, é insuficiente, não por incompetência dos professores da referida faculdade, mas por uma omissão estrutural de nossa formação que não aborda o ensino de filosofia em suas particularidades e especificidades. A sensação que se tem é de que a docência entra pela porta dos fundos, e é da responsabilidade do formando juntar as pontas entre filosofia e educação.

Esse conhecimento não está presente, em geral, nos currículos universitários das licenciaturas e é acessível, sobretudo, quando a universidade se movimenta na perspectiva de aprender com a escola e com os saberes construídos lá. O PIBID acaba por contribuir para um envolvimento maior do corpo docente, mesmo que minoria nos departamentos, com o ensino de filosofia, fazendo com o que o tema da formação docente mobilize mais docentes e, isso por si só, já é uma contribuição.

Antes pensados de forma isolada, esses aspectos passam a ser observados, pesquisados e valorizados como sendo aspectos retroalimentadores uns dos outros. A professora não é alguém que apenas “consume” formação continuada em eventos e programas formativos tradicionais, ou mera transmissora aos estudantes de conhecimentos adquiridos na universidade, mas é produtora de conhecimento no cotidiano de sua prática docente.

O PIBID, à medida que possibilita que estudantes tenham uma imersão na vida da escola e na realidade da sala de aula, possibilita que o licenciando tenha ao mesmo tempo a formação com os saberes da academia e os saberes docentes na escola. O licenciado precisa estar preparado para prosseguir nos estudos de pós-graduação, como qualquer bacharel em filosofia. O diferencial pedagógico de um professor de Filosofia pode estar justamente no fato de ser um professor pesquisador, assim pode dar continuidade a um processo que é a expressão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

2. O Subprojeto de Filosofia no PIBID da UnB

O PIBID-Filosofia da UnB fez com que a presença do estudante na escola se transformasse em um diferencial qualitativamente potencializador da formação docente. Nos mais

de três anos em que pudemos ter o subprojeto de Filosofia (2011/2012, 2012/2013 e 2013/2015), tornou-se nítida a diferença de atuação destes estudantes na licenciatura, nos estágios e na produção acadêmica sobre ensino de filosofia.

Um diferencial no PIBID refere-se ao fato de que enquanto outros programas como os de iniciação à pesquisa ou à extensão são disponíveis a todos os estudantes, o PIBID é voltado exclusivamente para as licenciaturas. Essa inserção precoce de estudantes de licenciatura nas escolas, além de trazer uma melhoria da formação geral e filosófica de estudantes do Ensino Médio, apresenta um conjunto de contribuições ao processo de formação para a docência em Filosofia.

O contexto das escolas escolhidas para atuação do PIBID-Filosofia, em função de logística e de busca de realidades diferentes, levou a escolhermos todas em região urbana e com realidade educacional diversificada. Tais escolas eram receptivas a projetos, mas a realidade em termos de avaliação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) era variada. No primeiro ano trabalhamos com duas escolas, no segundo com quatro e no terceiro com seis escolas, ampliando, respectivamente, a quantidade de bolsistas de 10 para 20 e 30, mantendo cinco em cada escola. No terceiro ano, com essa ampliação, tivemos a ampliação da coordenação para mais um professor bolsista e outro como professor colaborador.

No processo inicial de constituição do PIBID-Filosofia da UnB, algumas estratégias para inserção dos bolsistas na escola foram adotadas, de modo a qualificar adequadamente o trabalho em cada uma das escolas. Elas apontavam duas vertentes: de um lado, maior conhecimento da realidade da escola e, de outro, maior conhecimento da literatura e documentos oficiais sobre ensino de filosofia. Essas estratégias foram:

- Análise das condições sócio educacionais (público que é atendido e avaliações como IDEB) de cada escola, a realidade física (laboratórios, tecnologia disponível, salas etc.);

- Estudo do que é específico sobre Ensino de Filosofia nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, nas Orientações Curriculares Nacionais e no Currículo do Distrito Federal;
- Estudo da literatura sobre Ensino de Filosofia em particular e sobre docência de modo geral em encontros periódicos de formação.
- Avaliação junto com o/a docente de Filosofia - supervisor/a - na escola sobre as estratégias de ensino que adota, projetos pedagógicos que desenvolve, materiais didáticos para elaboração de um projeto conjunto de intervenção com os bolsistas de iniciação à docência. Com isso, poderemos ter ações diferenciadas em cada escola, de acordo com a realidade.
- Avaliação do domínio da língua portuguesa, incluindo leitura, escrita e fala, de modo a promover iniciativas de aperfeiçoamento da capacidade comunicativa do licenciando na expressão oral e escrita.

A partir dessas estratégias iniciais, o subprojeto PIBID-Filosofia da UnB, entendendo que o PIBID proporciona uma vivência da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, procurou desenvolver algumas linhas de ação em suas atividades formativas. Essas linhas estavam desenvolvidas inicialmente no projeto apresentado para ser submetido à CAPES, mas foram sistematizadas ao longo do primeiro ano de vigência do PIBID. Essas linhas de ação são:

1 – Atuação docente. Junto com o professor supervisor do Ensino de Filosofia no Ensino Médio, os bolsistas de iniciação à docência deveriam progressivamente se envolver nas atividades inerentes ao exercício docente (planejamento, avaliação, regência, elaboração e correção de atividades etc.). Cada bolsista de iniciação à docência elaborava um plano de trabalho com o supervisor a partir do diagnóstico das necessidades da escola e das possibilidades do bolsista quanto a horários disponíveis e competências docentes desenvolvidas.

2 – Interação com a organização do trabalho pedagógico na escola. A partir do espaço/tempo da Filosofia na escola e do conjunto de formação educacional do Ensino Médio, procura-se uma presença efetiva na escola trabalhando com o ensino de Filosofia e interagindo com o cotidiano da escola, a partir do entendimento que o trabalho com a Filosofia está numa relação interdependente com o conjunto da organização do trabalho pedagógica.

3 – Formação teórico-metodológica por meio de estudo individual e coletivo de temas relativos ao Ensino de Filosofia. É desenvolvida nas reuniões semanais e nas leituras e atividades individuais ou coletivas. Elabora-se um cronograma de temas a serem estudados semestralmente. Justifica-se pelo fato que a formação inicial da licenciatura é ainda muito deficitária para uma atuação mais qualificada nas escolas.

4 – Produção de materiais pedagógicos para o ensino de Filosofia. Como é uma área ainda carente de materiais didáticos diversificados, os estudantes são motivados a produzir alguns materiais próprios, potencializando uma autonomia ao futuro professor.

5 – Produção acadêmica sobre a experiência com o ensino de Filosofia e a participação no PIBID. Pretende formar o professor pesquisador que produz sobre sua própria prática e a tenha como campo de pesquisa e produção de conhecimento. A produção tem resultado em projetos de PROIC/PIBIC, monografias de fim de curso e artigos para publicação em periódicos e/ou eventos.

6 – Alimentação do Blog “Projeto Paidéia”⁴ de divulgação. Plataforma com relatos das experiências, sugestões de textos, materiais didáticos e outras informações pertinentes. O blog, desde que foi criado no ano de 2011, tem se tornado referência para

⁴ Disponível em: <http://projtopaideia.wordpress.com/>.

muitos que trabalham com ensino de Filosofia pela disponibilização de materiais e depoimentos sobre o ensino de Filosofia. No blog temos, por exemplo, a relação de todos os PIBIDs que possuem página ou blog, permitindo a quem desejar a possibilidade de uma consulta a essas páginas; reunimos e atualizamos periodicamente um banco de dados com os currículos estaduais de Filosofia para permitir pesquisa e comparação entre eles e links para Projetos Político Pedagógicos de várias licenciaturas em Filosofia, os quais permitem pesquisas sobre o perfil de formação docente inicial.

3. Alguns resultados do Subprojeto PIBID-Filosofia da UnB

São vários os ganhos que essa experiência tem proporcionado ao conjunto de pessoas que estão envolvidas, desde os estudantes de Ensino Médio nas escolas públicas, passando pelos docentes nas escolas que atuam como supervisores, os bolsistas de iniciação à docência, professores universitários coordenadores do PIBID e outros que atuam na formação docente no Departamento de Filosofia. A cada segmento o PIBID traz contribuições específicas.

Essa experiência aperfeiçoa a formação docente dos estudantes de Licenciatura em Filosofia por meio de sua inserção supervisionada em escolas, desenvolvendo atividades inerentes à organização do trabalho pedagógico na sala de aula e na escola como um todo. Favorece o delineamento de um *constructo* curricular para o ensino de filosofia e uma crítica qualificada à metodologia-forma e ao conteúdo-matéria para o ensino de Filosofia. O debate sobre currículo de Filosofia do Ensino Médio faz o licenciando aguçar os olhos para uma visão ampla da história da Filosofia e a consciência e reflexão sobre lacunas em sua própria formação.

A maturidade dos estudantes que chegam ao Estágio Supervisionado na licenciatura tendo participado do PIBID é significativamente maior que aquela dos que não tiveram uma experiência de inserção na vida escolar e no pensar o ensino de Filosofia como feito no PIBID.

Além disso, propicia o trabalho em rede: *network* entre os professores da rede pública de ensino e os professores do Departamento de Filosofia, indicando rumos de possíveis interfaces entre a formação continuada e a produção de materiais didáticos. Os professores supervisores puderam ter contato com estudantes de licenciatura que levaram para a escola conhecimentos atualizados sobre a Filosofia, instigando bons debates com aqueles.

O PIBID tornou-se, nas licenciaturas, uma das experiências que melhor expressa a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, realizando, portanto, o ideal da universidade pela extensão e pesquisa aplicada com lastro de mudança social e de qualificação profissional e técnico-metodológica. Como destaca Oliveira (2012, p. 8) em sua monografia de conclusão de curso:

Além da chance de ampliar minha experiência de docência graças à participação no projeto, foi com o PIBID que entrei em contato de forma mais aprofundada e contínua com a realidade tanto da prática pedagógica como em um sentido mais *lato*, da experiência escolar. O retorno à instituição de educação básica se dá nesse sentido de um ponto de vista privilegiado: nem como professor, nem como estudante, mas como estudante e professor, estendendo as possibilidades de compreensão do ambiente e elaborando estratégias mais eficazes de intervenção e atuação.

Um ganho importante é que o PIBID-Filosofia começa a consolidar um investimento maior em produção de textos sobre ensino de Filosofia dos estudantes e apresentação em congressos ou outros eventos acadêmicos. Da mesma forma, aumenta o interesse de estudantes para desenvolverem projetos de PIBIC/PROIC ou monografias sobre temas relacionados ao ensino de Filosofia.

Não foi possível ainda medir ou quantificar os impactos do trabalho do PIBID na formação dos estudantes de Ensino Médio para seu aprendizado de forma geral ou para sua preparação tendo em vista processos seletivos para ingresso na Universidade, tais

como o vestibular e o ENEM. Além disso, os relatos de estudantes de Ensino Médio afirmam que é efetiva tal contribuição em seu aprendizado em geral e no interesse pela Filosofia. Já há estudantes da licenciatura que tiveram seu interesse despertado para a Filosofia a partir do trabalho dos bolsistas na escola. Da mesma forma o interesse em cursar uma graduação foi despertado em outros estudantes a partir desse mesmo contato.

Aqui há um campo de pesquisa que se abre e que poderá trazer elementos para avaliar melhor os impactos do PIBID. O processo de pesquisa, portanto, deve seguir uma lógica que nos permita uma retroalimentação da prática vivenciada e uma metodologia de validação perante a comunidade científica dos saberes constituídos nessa prática do PIBID.

Em termos de gestão do PIBID-Filosofia, a ampliação de bolsistas se mostrou importante para formatar uma coordenação colaborativa, com o acréscimo de uma professora bolsista a partir do terceiro ano, quando passou a ter 30 bolsistas de iniciação à docência. A gestão compartilhada do programa foi fundamental para enxergar e controlar os processos de cada escola e de cada bolsista de iniciação à docência. Da mesma forma, a ampliação no número de bolsistas mostrou-se acertada, pois ampliou dentro do departamento de filosofia a visibilidade do PIBID.

4. Algumas dificuldades encontradas

As dificuldades encontradas são de dois tipos básicos. Algumas são constantes ao longo dos anos e outras específicas relacionadas a alguma variável própria de uma escola ou de um período. Como exemplo de dificuldade constante foi a relativa rotatividade de bolsistas de iniciação à docência. Esse aspecto dificultou um melhor avanço nos trabalhos de formação e na continuidade das atividades na escola, pois cada troca de bolsista era um recomeço em algumas atividades.

Os bolsistas não deixavam o programa necessariamente por falta de interesse. Normalmente ocorriam novos desafios, como estágios e/ou emprego, que os levavam a outra opção. Também ocorreu de cumprirem dois anos no programa e necessitarem sair.

Com exceção da primeira turma de dez bolsistas que entrou ao mesmo tempo no programa, a data de início e saída de cada estudante era diferente. Isso demandou um esforço de gestão, administrando entrada e saída a cada mês ou bimestre. É de destacar o fato de sempre termos licenciandos interessados em entrar no programa.

Outra dificuldade encontrada, mas que teve diferentes ocorrências, foi uma diferença nos calendários da Universidade e da Secretaria de Educação: em algumas situações, como no período da Copa do Mundo, durante um mês (junho/Julho) não houve aula nas escolas, mas houve aulas na UnB e depois o período de recesso de meio do ano na UnB ocorreu quando as escolas estavam funcionando nas escolas. Esse mesmo problema ocorreu quando a Universidade de Brasília ou a Secretaria da Educação estavam com docentes em greve.

Talvez por alguma dificuldade da coordenação ou de um melhor planejamento com supervisores, mesmo tendo alguma interação por meio de e-mails e redes sociais, houve uma dificuldade de promover uma regularidade nos encontros que tivesse contado com a participação de todos.

5. Perspectivas

Há alguma dificuldade de demarcar melhor as perspectivas, mas podemos dizer que estão circunscritas à superação das dificuldades e à potencialização dos avanços. Como destaque específico, podemos citar a consolidação da coordenação do subprojeto envolvendo mais docentes, mesmo sem bolsa, envolvendo melhor outros atores da comunidade escolar no acompanhamento do PIBID e interagindo com outras iniciativas da Universidade de Brasília nas escolas e cidades onde o PIBID-Filosofia acontece, sobretudo na cidade do Paranoá, onde já há um conjunto de ações sendo desenvolvidas pela Universidade em parceria com a comunidade.

Entendendo que o lugar acadêmico do ensino de Filosofia depende da qualidade e do volume de produções científicas sobre esse campo de pesquisas e práticas; parece fundamental motivar

docentes e, sobretudo discentes, a intensificarem a produção acadêmica sobre o ensino de Filosofia e dinamizar mais o blog do PIBID-Filosofia/UnB, “Projeto Paidéia”, para ser referência dos trabalhos desenvolvidos e espaço de interlocução com outros PIBIDs de Filosofia de outras universidades.

Tendo uma avaliação muito positiva da experiência do PIBID-Filosofia e ouvindo avaliações semelhantes de outros PIBIDs, cresce a necessidade de intensificar interações entre os envolvidos em todos os PIBIDs da Universidade de Brasília e uma qualificada interação com outros PIBIDs de Filosofia por todo o Brasil. A experiência restrita no PIBID-Filosofia/UnB desperta a crença de que deve estar ocorrendo uma enorme riqueza de experiências formativas em todo o Brasil e que não se pode perder a oportunidade de registrar e sistematizar tais experiências.

Referências

O presente texto foi produzido em um sistema de oficina, daí não ter uma sistemática de artigo, mas de exposição de tópicos ou pequenos desenvolvimentos de reflexões que a experiência do PIBID proporciona. Assim, seria difícil definir de forma mais objetiva alguns textos referenciais que ajudaram a formatar a presente apresentação. Todavia destacamos algumas produções que, de uma forma ou de outra se fazem presente nas tramas do texto:

FÁVERO, Altair Alberto et al. O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. **Cadernos Cedes**, v. 24, n. 64, p. 257-284, 2004.

GONTIJO, Pedro E. **Os professores de Filosofia no Ensino Médio Regular das escolas públicas do Distrito Federal: práticas e sentidos em construção**. 2003. 127p. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação.

GONTIJO, Pedro; VALADÃO, Erasmo Baltazar. Ensino de filosofia no ensino médio nas escolas públicas no Distrito Federal: história, práticas e sentidos em construção. **Cadernos Cedes**, v. 24, n. 64, p. 285-303, 2004.

OLIVEIRA, Loryne V. **Currículo como Política Pública**: vozes e discursos nas orientações curriculares do Distrito Federal. 2012. 46p. Monografia de Conclusão de Graduação. Departamento de Filosofia. Universidade de Brasília, Brasília.

VALADÃO, E. B. **Filosofia no Ensino Médio**: sentidos a serem construídos na escola pública do Distrito Federal. 2001. 200p. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília.

PARA COMEÇAR A PENSAR O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DO TEATRO

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)
União da Vitória, PR

Samon Noyama¹

RESUMO: Este trabalho cumprirá sua função se servir como um ponto de partida para o desenvolvimento de uma ideia que é elementar para os frequentadores dos círculos da estética, a saber, pensar as possibilidades de trabalhar conteúdos da filosofia a partir da arte, especialmente, o teatro. Para tanto, tomamos como exemplo o projeto da educação estética defendido por Schiller, que pretendia, entre outras coisas, transformar o mundo à sua volta dando ao homem uma formação que privilegiasse o equilíbrio entre o sensível e o inteligível. A partir de uma análise da proposta de Schiller, apresentamos algumas observações sobre a possibilidade de aproximar o teatro do ensino de filosofia no Brasil.

1. Introdução: o ensino de filosofia como problema

Desde a alteração na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei nº 9.394/96), que modificou o teor do artigo 36 e foi sancionada em 2008 pelo presidente em exercício José Alencar, e tornou obrigatórias as disciplinas filosofia e sociologia para o Ensino Médio no Brasil, o debate em torno de questões políticas, metodológicas e didáticas para essas disciplinas tomou corpo e, felizmente, aponta para um futuro promissor.

Depois de mais de três décadas excluídas dos currículos escolares, essas disciplinas retornam para o Ensino Médio e trazem com elas não apenas uma expectativa enorme no seu potencial transformador, mas também um sem número de problemas que passaram a ser tratados com interesse pelas respectivas comunidades acadêmicas e a ocupar as prateleiras de livrarias e bibliotecas de nosso país. Prova disso foi a decisão da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF) de criar, em 2012, um evento paralelo ao encontro da ANPOF destinado a

¹ Coordenador do PIBID-Filosofia/UNESPAR.

discutir questões relacionadas ao ensino de filosofia no Ensino Médio, demonstrando o interesse político da associação em articular a pós-graduação em filosofia no Brasil com as políticas de formação de professores da Educação Básica.

Outra iniciativa que vem contribuindo para o amadurecimento do debate do ensino de filosofia é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o PIBID². Criado em 2007 pelo Governo Federal, através da CAPES, o PIBID se transformou rapidamente e uma ferramenta de enorme potencial para o desenvolvimento da atividade docente no Brasil, estreitando ainda mais os vínculos entre as universidades e a Educação Básica, especialmente no que diz respeito aos cursos de licenciatura. Para a filosofia, área recém-chegada aos currículos escolares, o impacto deste programa tem sido fundamental para a construção de uma cultura filosófica. Evidentemente que junto com a oportunidade de mudar o panorama do ensino de filosofia e de outras disciplinas, o programa trouxe também a exigência de se debruçar sobre os problemas decorrentes desta atividade, que não são poucos nem pequenos.

Além disso, as recentes publicações têm oferecido reflexões e propostas que vem contribuindo de forma consistente para a ampliação e qualificação do debate, sugerindo um aporte mais filosófico da questão, pautado na ideia de assumir o ensino de filosofia como um problema que, para além da esfera da metodologia e da didática, é, sobretudo, filosófico. É importante lembrar também que os obstáculos parecem ser ainda maiores nos últimos anos. A situação da educação no nosso país, em geral, não é animadora. Ao contrário, é admirável que ainda existam pessoas interessadas em estudar e discutir questões relativas ao ensino das mais variadas disciplinas quando politicamente vivemos um contexto de retração de investimentos (com algumas boas

² Gostaria de mencionar aqui os nomes dos bolsistas do PIBID de Filosofia da Unespar que, se não trabalharam diretamente na escrita deste artigo, vem fazendo parte da pesquisa e das atividades do projeto que contribuem para todo e qualquer texto que seja produzido por um membro do grupo sobre este tema. Além disso, Bruna Santos, Jacqueline Tomstki, Mateus Prochera, Rafaela Rodrigues, Tadeu Cordeiro e Wesley Wiczorkovski participaram do II Encontro Nacional do PIBID-Filosofia, na UFABC, em São Bernardo do Campo.

exceções) e, sobretudo, de um panorama extremamente conservador e reacionário que aponta para perdas absolutamente lamentáveis.

Apenas para dar um exemplo, em julho de 2015 a Assembleia Legislativa do Paraná aprovou a exclusão de questões de gênero do currículo da Educação Básica, interferindo de forma negativa e violenta nas atividades das salas de aula. Justamente numa época que parecia ampliar o debate e cuidar da formação das novas gerações para um futuro mais tolerante e consciente, sofremos essa derrota inquestionável. E as decisões em outros estados e no âmbito nacional apontam para uma direção igualmente preocupante. Logo, além das dificuldades que são pertinentes à própria atividade docente, à estrutura das escolas, aos problemas que tem origem na situação das regiões mais pobres ou mais violentas, à formação nos cursos de licenciatura, a conjuntura política aparece como mais um ator a ser observado nesse processo. Somos obrigados a reconhecer que à primeira vista os desafios são de grande proporção e, por isso, a admiração pelo crescente interesse e pela qualificação do debate sobre o ensino de filosofia torna-se ainda maior. Porém, ainda que este tema seja urgente e exija um tratamento à altura, não é minha pretensão fazê-lo aqui. Volto minha atenção agora à aula de filosofia. Acompanhando o desenvolvimento dessas questões de perto e com legítimo interesse, proponho que pensemos a possibilidade de enfrentar o desafio de ensinar filosofia a partir do teatro.

2. Aproximações entre teatro e filosofia

Quando se lê o solilóquio de Hamlet, na primeira cena do terceiro ato da peça shakespeariana, parece não haver dúvidas do quanto perturbador pode ser um texto teatral, pois qualquer questionamento sobre a existência humana, deflagrado ou não pela presença insistente de um fantasma, que nos apresente uma pergunta semelhante acerca da condição da vida humana e seu flerte com a morte, sugere a profundidade de nossas dúvidas e a potência de nossos questionamentos.

Quando se lê um diálogo de Platão mais de uma vez, principalmente se o rasgo do tempo entre uma leitura e outra for razoavelmente longo, somos forçados a notar que a habilidade na construção do diálogo, no encaminhar das questões e na capacidade quase infinita de promover sempre novas reflexões cada vez mais complexas, diga-se de passagem, parece não haver dúvidas quanto à perícia dramática e literária que pode potencializar um texto de filosofia.

Tal aproximação já foi problematizada entre filósofos da Antiguidade e retornou com muita força ao final do século XVIII, quando a coexistência de um movimento literário importante e de uma geração de filósofos igualmente potentes provocou algumas reflexões sobre o tema. Diante disso, nós poderíamos ficar aqui páginas a fio estabelecendo vínculos, semelhanças e aproximações entre a literatura e a filosofia, a ponto de perceber que talvez o menos importante seja tentar definir um limite entre as definições que usualmente se pede quando o que se deseja saber é “o que é literatura?”, “o que é filosofia?”, e o que poderia sanar nossa ansiedade de separá-las em definitivo ou tornar ambas uma e única coisa.

Quando se coloca em pauta a relação entre a filosofia e as artes, principalmente poesia e teatro, a primeira referência tende a ser Aristóteles. Isso porque há uma tradição secular erigida a partir da recepção da sua *Poética*, obra que insere o filósofo no cenário da estética e da filosofia da arte e legitima sua contribuição de forma definitiva. E há muitas razões para isso.

Ainda que Platão, por exemplo, tenha tratado de questões relativas à literatura, poesia e música em várias passagens de seus diálogos, como no pequeno e virtuoso diálogo *Íon*, um diálogo socrático, e nas suas polêmicas sugestões nos livros III e X da *República*, a *Poética* aristotélica permanece sendo a principal obra de referência. Grosso modo, podemos dizer que há três elementos fundamentais para que a *Poética* tenha assumido o protagonismo e se tornado um cânone para a reflexão filosófica e teórica sobre a poesia: primeiro, porque nela Aristóteles apresenta os motivos pelos quais o homem sente prazer com a imitação e o aprender através dela; segundo porque ali ele também distingue os dois mais

importantes gêneros de sua época, a tragédia e a comédia, e que acabaram por se tornar igualmente os gêneros mais comuns e populares por todo o ocidente europeu; terceiro porque ele apresenta a teoria da catarse, defendendo a ideia de que a finalidade da arte, sobretudo a arte trágica, é produzir a catarse. Isto é, através dos sentimentos de terror e piedade, o homem seria forçado a purificar suas emoções, conferindo à tragédia um ofício formador e, por assim dizer, pedagógico.

A tradição da poética latina, em geral, seguiu os apontamentos de Aristóteles. Algumas pequenas alterações ou contribuições de Horácio, Longino e Boileau, mas nada que alterasse a estrutura da teoria aristotélica, o que colaborou para que a *Poética* se estabelecesse efetivamente como paradigma poético e assumisse o título de modelo a ser seguido. Essa trajetória, contudo, foi interrompida. Afinal, seria difícil imaginar que com todas as transformações culturais, linguísticas, políticas e territoriais porque passou a Europa em mais de vinte séculos, tais observações, ainda que feitas por um dos filósofos mais atentos de todos os tempos, sobrevivessem integralmente. Isto não significa dizer que elas perderam seu valor ou deixaram de ser influentes mesmo nos dias de hoje.

Acontece que as alterações trazidas à baila pela modernidade foram perturbadoras. Na filosofia, as ideias fundamentais da modernidade haviam sido apresentadas a partir da contribuição de Descartes e Rousseau. Nas artes, o Renascimento italiano oxigenou a imaginação e as mentes mais férteis e encontrou habilidade artística suficiente para inaugurar uma nova era cultural. Na política, a decadência do poder religioso da Igreja Católica e a força nascente do Estado moderno de caráter burguês mexeram demais na conjuntura política, social e econômica. Não caberia aqui dar conta dos desdobramentos desses acontecimentos, ainda que eles mereçam um tratamento digno tanto da história quanto da filosofia. Mas, apenas com esses apontamentos, já é possível se dar conta dessa dupla transformação: enquanto a história começou a tomar um rumo muito diverso, esse movimento provocou, por um lado, o abandono de algumas características elementares da cultura

ocidental, e por outro, fomentou o surgimento de novas formas de interpretar e expressar outra visão de mundo.

Foi a partir de *O nascimento da tragédia*, primeira obra de Nietzsche, publicada em 1872, que dois movimentos muito interessantes consolidaram seu protagonismo no debate filosófico³. Primeiro, a ideia de que o teatro grego, sobretudo a tragédia, era uma força muito potente que deveria ser investigada a ponto de trazer à superfície aquilo que ele considerou como genuína visão de mundo dos gregos; e segundo, a perspectiva de interpretar textos gregos sem o engessamento histórico-filológico que a academia europeia estava acostumada, o que gerou, inclusive, uma polêmica de Nietzsche com a maioria dos filólogos de sua época, que reprovaram incisivamente as teses apresentadas em *O nascimento da tragédia*.

A admiração e o reconhecimento da produção dramática dos gregos antigos, no entanto, é anterior a Nietzsche. Podemos dizer, inclusive, que ele é o último entre os defensores da excelência e da originalidade do teatro grego, que teve como precursor Winckelmann, autor de duas obras extremamente importantes para a reflexão filosófica sobre a arte e que ganhou muita força na segunda metade do século XVIII: as *Reflexões sobre a imitação das obras de arte gregas na pintura e na escultura* e a *História da arte da Antiguidade*, foram obras que lhe renderam o reconhecimento como primeiro teórico a propor uma história da arte. Foi extremamente importante por semear duas ideias imprescindíveis para que a literatura e a filosofia alemãs do século XVIII florescessem.

No prólogo da sua *História da arte da Antiguidade*, ele faz uma observação muito importante para entendermos em que medida sua obra se posiciona em relação às demais histórias da arte e, com isso, o que a sua *História* pode trazer de diferente. Ainda afirma que seu trabalho não é o de reunir informações de artistas e obras e

³ Refiro-me a uma recuperação do protagonismo porque houve um intenso debate, conhecido como *A querela entre os antigos e os modernos*, que discutiu fundamentalmente a opção por dar privilégio à imitação dos antigos ou produzir um teatro genuinamente moderno. Além disso, depois do surgimento do Classicismo de Weimar com Goethe e Schiller, também houve um debate acirrado entre estes e os chamados poetas românticos alemães, como os irmãos Schlegel e Novalis.

fazer uma mera narrativa dos períodos experimentados pela arte na antiguidade; e explica, ainda, que toma a palavra história no sentido mais amplo do que ela tem na língua grega e que, dessa forma, o que ele pretende é oferecer um texto teórico, um compêndio sistematizado da arte daquela época, ao invés de uma mera narrativa. Essa ideia de sistema parece de fato ser o seu grande diferencial metodológico, pois visava sistematizar as categorias de estilo das obras de arte, desde sua origem e desenvolvimento, até a sua decadência.

Entretanto, os avanços nas pesquisas arqueológicas e o desenvolvimento de métodos mais rigorosos acerca da datação de obras antigas revelaram uma série de imprecisões e de equívocos nas suas observações. Mesmo assim, os principais elementos de sua contribuição permanecem na visão que a modernidade construiu sobre a arte da antiguidade grega e, conseqüentemente, sobre o mundo grego como um todo. Por isso é de comum acordo que Winckelmann teve esse papel extremamente importante para a sua geração e para o caminho que foi trilhado no final do século 18 pela filosofia alemã, que culminou na primeira obra de Nietzsche. Antes dele, porém, dois poetas foram marcados por essa visão sobre os gregos e desempenharam papéis diferentes para a cultura alemã da época.

Friedrich Schiller, além de ser um dos nomes mais importantes da literatura alemã de todos os tempos, dedicou quase uma década da sua atividade intelectual à filosofia, para a qual contribuiu com sua teoria da tragédia, sustentada numa leitura bastante consistente e ousada da filosofia crítica de Kant, em especial da *Crítica da faculdade do juízo*, de 1790.

Friedrich Hölderlin teve em vida muito menos reconhecimento do que Schiller. Foi companheiro de seminário de Hegel e Schelling, que acabaram se dedicando de forma contundente à filosofia. Foi considerado louco e viveu mais de três décadas em exílio. Suas traduções de textos gregos foram rejeitadas de forma veemente por seus pares e apenas no século XX seu trabalho foi reconhecido como extremamente original, contribuindo para uma nova compreensão do trabalho do tradutor. Mas foi através de *Hiperion, o heremita na Grécia* (1794-

1795) seu romance de formação escrito em forma epistolar, que ele levou às últimas consequências os ideais de Winckelmann, pois buscou realizar na forma poética não o reflexo da modernidade, mas da originalidade daquela Grécia perdida.

Em 1793, Schiller escreveu uma série de cartas que foram enviadas a seu mecenas, o príncipe de Augustenburg. Mais tarde elas ficaram conhecidas como *Cartas sobre a educação estética da humanidade*, e representaram de forma mais enfática o projeto que o poeta defendia como a única saída para o impasse estabelecido na modernidade. Tal situação, segundo sua visão, era resultado de uma discrepância muito grande entre o desenvolvimento da racionalidade e o enrijecimento da sensibilidade, que culminou com a Revolução Francesa, um acontecimento que ilustrou como o homem político estava aquém do homem intelectual do final século XVIII. Vejamos como Schiller constrói seu projeto e de que forma ele pode ser importante para pensarmos o desafio do ensino de filosofia no Brasil de hoje.

3. A educação estética como projeto filosófico

A partir da segunda metade o século XVIII, houve um crescente interesse pela cultura grega antiga, especialmente sua poesia e teatro, o que provocou um olhar renovado para sua filosofia. É nesse mesmo período que começa a surgir um teatro genuinamente alemão, que assume então sua língua, sua história, seus costumes e reflete, entre outras coisas, a formação da sua burguesia nascente, tardia em relação à francesa, que já gozava de prestígio e se consolidava na Europa como principal referência cultural. Mas o florescimento intelectual e cultural dos alemães foi, além de rápido, impressionante, a ponto de permitir uma comparação do cenário alemão ao auge da Grécia antiga. Além disso, sabemos que a *paideia* grega sugeria uma formação plena, que pretendia construir um homem de virtudes intelectuais e físicas, teóricas e práticas. Além disso, seu estatuto platônico atribuía equivalência entre as esferas da beleza e da justiça. Essa ideia de unidade, que poderia solicitar uma equivalência entre a esfera

estética e a moral, por exemplo, também se faz presente na formação de Schiller.

Entre 1793 e 1796 Schiller produziu uma dezena de artigos sobre teatro, tratando de temas como o sublime, o trágico e o patético. Elaborou sua teoria da tragédia, que diferentemente do que se poderia imaginar, reflete muito mais a filosofia kantiana do que o principal referencial para os teóricos da estética desde então, a *Poética* de Aristóteles. Ainda que tenha escrito outros textos muito interessantes, dentre os quais podemos destacar *Sobre graça e dignidade*, a sua obra de maior impacto na filosofia foi *Cartas sobre a educação estética da humanidade*.

A primeira versão escrita por Schiller e enviada a seu mecenas foi perdida em um incêndio. O príncipe, então, solicitou ao poeta uma cópia das cartas, mas este as reformulou e remeteu, na verdade, as “novas” cartas sobre a educação estética do homem⁴, uma versão mais completa e distante da forma epistolar. Na primeira versão das cartas⁵, o autor cita versos do poema “Os artistas” que foram omitidos na segunda versão. É bem verdade que estes versos também estavam numa versão preliminar do poema e que, ao que tudo indica, foi suprimido posteriormente porque se tratava de uma ideia que foi promovida de desconfiança à certeza absoluta: a tese vital de que a artes do belo e do sublime refinam a sensibilidade, elevam o espírito do homem e aperfeiçoam seu gosto e suas ideias, já que podem libertar o homem da contingência bruta e grosseira da matéria em direção ao *Ideal*. Faz todo sentido, pois, que o poema estabeleça a ligação entre as duas obras, senão explicitamente, ao menos enquanto fundamento invisível. Aliás, esse *ideal* é explicado, ainda, por outras passagens

⁴ Há muitos detalhes sobre essa primeira versão das cartas que podem ser conferidos no livro *Cultura estética e liberdade*, de Ricardo Barbosa (2009). Nesta edição, ele assina a tradução da primeira versão e uma introdução que elucida os bastidores deste processo, além de oferecer dados biográficos importantes.

⁵ Nas observações que faremos a seguir, vamos cotejar as duas versões das cartas, entendendo que em alguns momentos a primeira versão é mais objetiva e direta do que a segunda. Além da vantagem didática em relação ao esclarecimento do conteúdo, a comparação torna visível a diferença de escrita entre ambas. Contudo, ao fazê-lo, adotaremos o seguinte critério: a primeira versão das cartas obedecerá ao critério das datas; a segunda versão, pela numeração das mesmas.

incansáveis do poema em que Schiller elogia os gregos, exalta a arte e os artistas, retificando sua inspiração em Winckelmann e sua visão nostálgica da Grécia.

Por fim, a supressão dessas passagens na segunda versão das cartas poderia ter ainda mais uma motivação: a modernidade caminhava a passos largos e o espírito já não era tão dependente de um modelo que precisasse ser lembrado. A nostalgia estava digerida e poderia ceder lugar ao amor que o homem moderno nutria agora, com muito entusiasmo, por suas próprias ideias e por si mesmo. Não é à toa que um dos grandes elementos que instaura a nova ordem no mundo europeu é o nascimento do indivíduo como instância majoritária das decisões políticas da modernidade.

A epígrafe escolhida para a série de cartas não é apenas um convite para o leitor. Em primeiro lugar, trata-se de uma frase de Rousseau, e isso já sugere algumas coisas. Alerta-nos, por exemplo, da influência iluminista forte e presente, bem como entrega concomitantemente uma referência que também teve grande importância para Kant, cuja filosofia foi ponto de partida para suas reflexões. Mas a surpresa maior nos chega através do conteúdo da citação, que diz: “Se é a razão que faz o homem, é o sentimento que o conduz” (SCHILLER, 2002, p. 17).

Assim como Kant procurou percorrer o caminho especulativo acerca da maneira como os homens conhecem o mundo separando o joio do trigo, isto é, deixando o que cabe à razão para ela e reconhecendo o trabalho efetivo da sensibilidade, Schiller também procura separar as atividades por suas faculdades. Ele não pretendeu, em momento algum, apontar uma direção mais segura entre a razão e a sensibilidade, mas foi enfático ao afirmar que, separadas, nenhuma dessas esferas poderia levar o homem ao seu dever, e que, para concretizar algum percentual desse sucesso, tanto a razão quanto a sensibilidade são imprescindíveis. O sentimento, não sendo um conceito e tampouco uma simples impressão, é capaz de sustentar o homem na sua busca improvável pela liberdade da humanidade.

No plano histórico, fica cada vez mais perceptível a distância que separa a nobreza dos valores defendidos pelos intelectuais que influenciaram a Revolução e as intermitências e

vicissitudes da ordem prática do poder. Os interesses, os conflitos e a urgência de tomar decisões em tempo real, ou, para usar uma expressão do senso comum, a dificuldade de se *fazer* a história, vem à tona de maneira avassaladora. Talvez seja por isso que, na quinta carta, Schiller trata do caráter do homem em sua relação com o Estado e da precariedade da cultura ocidental moderna e do improvável sucesso do ponto de vista dos valores associados à Revolução. A provocação inicial é a seguinte: “Será este o caráter revelado pelo nosso tempo, pelos acontecimentos contemporâneos?” (SCHILLER, 2002, p. 31). Ainda que não seja tarefa das mais complicadas associar esses acontecimentos à Revolução Francesa, notemos como na primeira versão das cartas a referência é bem mais direta:

A tentativa do povo francês de estabelecer-se nos seus sagrados direitos humanos e conquistar uma liberdade política trouxe a lume apenas a incapacidade e a indignidade do mesmo, e lançou de volta à barbárie e à servidão não apenas este povo infeliz, mas, com ele, também uma considerável parte da Europa, e um século inteiro” (SCHILLER, 2009, p. 74).

O que está em ambas e não nos deixa mentir é o fato de que ele identifica o problema como sendo o encontro entre um desenvolvimento intelectual singular, capaz de criar os valores necessários para que a liberdade seja o fundamento das relações humanas e a dignidade um bem desejável e exequível. Mas o material humano como um todo não estava ainda apto ou sequer poderia ser capaz de fazer valer esses valores. Do ponto de vista moral e político, estávamos muito mais inclinados para estabelecer as relações sociais e morais a partir dos vícios, da corrupção e dos interesses privados, do que de colocar como norte de nossas ações o ápice de nosso pensamento. Este aspecto é extremamente interessante porque revela a motivação principal para um projeto de uma cultura estética, capaz de aproximar as ações do homem prático e as ideias do homem intelectual. Ficaria, dessa forma, justificado seu projeto pedagógico-estético.

Schiller admite que, mesmo com todo o prejuízo a ser registrado em conta, não houve outra forma de progresso possível. A oposição entre as potencialidade do homem foi responsável pelo grande salto técnico que a humanidade deu, e seria preciso reconhecer que também hoje, na primeira década do século XXI, nossa cultura acabou por acelerar e aprofundar esse processo, de modo que avançamos demasiadamente do ponto de vista técnico-tecnológico. Mas isso não foi o bastante, até porque temos que admitir que a cultura não é apenas meio, mas também fim.

Um projeto de educação estética, ainda que num primeiro momento parta da ideia de que a educação das sensibilidades é uma mediação, um instrumento para um novo homem e uma nova humanidade, acabaria tendo que enfrentar, em tempos vindouros, um estado de coisas que nos trouxesse outra questão. Se possível fosse, quando o indivíduo estivesse devidamente apto a conviver melhor com a sua natureza sensível e a fazer um uso adequado da sua racionalidade, e mais ainda, leve o suficiente para deixar que ambas as faculdades entrem em conflito, haveria outro desafio? Haveria um terceiro homem, um além-homem? Se essas questões porventura se esgotarem, ou pelo menos se algum dia desenvolvermos um processo cultural que dê conta dessas questões que ainda nos são tão caras e delicadas, com o quê nos debateríamos depois?

4. Considerações finais: a educação estética no Brasil contemporâneo

Infelizmente a preocupação que motivou Schiller a pensar um projeto de educação estética ao final do século XVIII não desapareceu no mundo contemporâneo. Se, àquela época, era urgente defender uma proposta de educação estética porque havia um abismo entre o alto grau de desenvolvimento racional e científico e o desenvolvimento das sensibilidades, os mais de dois séculos passados não indicam um equilíbrio da equação. Ao contrário, se analisarmos a amplitude do nosso sentimento de humanidade a partir dos grandes eventos históricos do século XX (e aqui eu me refiro, no mínimo, às duas grandes guerras e ao

holocausto), e ao que assistimos na primeira década do século XXI, teremos a impressão de um retrocesso assustador.

Palavras como barbárie, apartheid, tortura, genocídio, estupro, fome, miséria entre tantas outras deveriam soar ultrapassadas ao invés de figurar diariamente nos veículos de comunicação mundo afora. Mas assistimos a uma naturalização da violência, um retorno de valores que pensávamos ter abandonado em função das experiências históricas porque passamos. Aliás, a experiência histórica nos mostra que não devemos apostar no potencial pedagógico da história, pois sua consciência não nos levou à superação dos problemas e desafios que permeiam a vida em sociedade. Ainda assim, não seria exagero desejar que estivéssemos lutando por outras questões, e não as mesmas questões.

Por isso, é fundamental admitir que há uma matriz sonhadora neste texto, assim como é imprescindível considerar que é depositando as esperanças numa ideia que Schiller oferece um projeto de educação estética da humanidade. O que nos leva a este autor é um desejo de mudança que brota das vicissitudes da vida contemporânea, são os desafios e as condições que encontramos nas salas de aula espalhadas pelas nossas escolas.

Experimentamos nos últimos anos um crescimento perturbador do preconceito e da intolerância, das demonstrações de ódio e rejeição para com as mais diversas camadas de nossa sociedade, em especial aquelas que sempre estiveram marginalizadas. Aqueles que são responsáveis pela produção e pela veiculação dos discursos oficiais no Brasil vem trabalhando com empenho para justificar esse posicionamento, defendendo uma sociedade cuja estrutura há séculos é quase nada democrática, permeada por privilégios e uma superestrutura de manutenção de poder e dominação. Uma estrutura que cala a voz e apaga as luzes para ocultar nossos reais problemas.

Portanto, se àquela altura Schiller percebeu motivos contundentes que justificavam uma proposta de transformação da sociedade pela via estética, hoje não me parece que devam procurar outro caminho. Há um sem número de desafios que passam desde um imenso público das escolas públicas brasileiras

que sequer tem condições de identificar e descrever uma obra de arte, até a dificuldade de acesso a obras de arte, sejam elas expostas em museus e galerias, ou produzidas e expostas ou apresentadas no tempo presente. Hoje, como ontem, parece fazer todo sentido voltar nossa preocupação para o exercício das sensibilidades, pois o preconceito, o julgamento prévio, a intolerância ao diferente ou incomum, e uma vontade de aproximar-se apenas dos territórios já conhecidos marca profundamente o estatuto infeliz da nossa cultura.

Aos professores de filosofia que insistem não ingenuamente no poder transformador da educação, mas na necessidade da reflexão e do pensamento, restam procurar alternativas que toquem e sensibilizem esses jovens engessados, acomodados, pouco curiosos e infantis. Se a filosofia sempre assumiu como legítima atividade provocar a reflexão e o debate a fim de promover tanto a autonomia dos indivíduos quanto o desenvolvimento da sociedade em direção à plenitude, é importante que não se perca esse compromisso de vista.

Observamos desde o início que há um reconhecimento da potência formadora do teatro, seja através da defesa da arte trágica que faz Aristóteles ou da proposta de uma educação estética de Schiller, e que ela não deveria ser negligenciada. Mais ainda, que é fundamental afirmar essa força do teatro e aproveitá-la para reduzir a discrepância que há nos valores atribuídos à ciência e à arte. Ainda que se admita o privilégio do científico e da estrutura racional de nossa visão de mundo que se aperfeiçoou nos processos de administração da realidade, é inegável o quão forte pode ser a influência das artes na formação do homem.

Por fim, reconheço que beira a irresponsabilidade reivindicar essa aproximação entre teatro e filosofia sem oferecer ao leitor uma metodologia e trabalho ou um relato de um caso de sucesso. Mas eu explico: penso que esse tipo de trabalho pode ser conduzido a partir da observação e de uma proposta elaborada ao feitio do que se tem em mãos. Não tenho dúvidas de que é possível trabalhar com *Édipo rei* e *Antígona* de Sófocles; *Hamlet* e *O mercador de Veneza*, de Shakespeare; *Entre quatro paredes* de Sartre e *Esperando Godot*, de Beckett.

São todos exemplos de como o teatro pode conduzir o leitor e o aluno a problemas absolutamente legítimos da filosofia, e que se pode cotejar uma obra literária desse porte com as obras filosóficas que tratam do mesmo tema ou assunto. Mas explorar as especificidades e as trajetórias de cada ambiente ou situação de trabalho pode fazer crescer ainda mais a força filosófica de uma obra dessas, e aproximar ainda mais o aluno desse tipo de trabalho. Enfim, esse primeiro texto é uma provocação, uma chamada para que aqueles que têm condições e interesse se disponham a explorar esse flerte entre o teatro e a filosofia a fim de descobrir e inventar novas abordagens e promover o encontro de jovens com uma vida inteira pela frente com essas grandes obras que nos fazem questionar os problemas da vida que nos cerca.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco / Poética**. Tradução de Eudoro de Souza. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- BARBOSA, Ricardo. **Schiller e a cultura estética**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- BORNHEIM, Gerd. “Introdução à leitura de Winckelmann”. In: **Páginas de filosofia da arte**. Rio de Janeiro: Uapê, 1998, p. 78-113.
- HÖLDERLIN, Friedrich. **Hipérion**. Tradução de Erlon José Paschoal. São Paulo: Nova Alexandria, 2003.
- KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade do juízo**. Tradução de Valério Rohden e Antonio Marques. Rio de Janeiro: Forense, 2000.
- NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia**. Tradução e notas de J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das letras, 2003.
- SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002.
- _____. **Cultura estética e liberdade**. Tradução de Ricardo Barbosa. São Paulo: Hedra, 2009.

_____. **Seis poemas “filosóficos” y cuatro textos sobre la dramaturgia y la tragedia.** Traducción de Martín Zubiría e Josep Monter. València: MuVIM, 2005.

_____. **Sobre graça e dignidade.** Tradução de Ana Resende. Porto Alegre: Movimento, 2008.

_____. **Teoria da tragédia.** Tradução de Flavio Meurer. São Paulo: EPU, 1991.

SÓFOCLES. **A trilogia tebana.** Tradução de Mario da Gama Kury. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

WINCKELMANN, Johann J. **Historia del arte de la Antigüedad.** Traducción de Joaquín Chamoro Mielke. Madrid: Akal, 2011.

_____. **Reflexiones sobre la imitación de las obras griegas en la pintura y la escultura.** Traducción, introducción y notas de Salvador Mas. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2008.

PENSAR EM IMAGENS: EXPERIÊNCIAS PENSANTES DO PIBID- FILOSOFIA DA UNICENTRO/PR

Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)
Santa Cruz, Guarapuava, PR

*Luis Eduardo Bussolotto, Stefane Katrini Koop¹,
Manuel Moreira da Silva²*

RESUMO: Trata-se de uma exposição sobre dois projetos do PIBID-FILOSOFIA da UNICENTRO/PR, desenvolvidos em 2014: “O cinema como forma de ensinar filosofia e de filosofar” e “O RPG como alternativa lúdica para o ensino da filosofia”. Estes projetos se mostram como experiências pensantes no sentido de um pensar em imagens como forma adequada de iniciação ao pensar filosófico na época atual, mais exatamente, da prática de ensino de filosofia com adolescentes no Ensino Médio. Trata-se, em suma, de um primeiro esboço de apresentação de uma metodologia inovadora para o ensino de filosofia, baseada, neste momento, em duas formas – de certo modo já tradicionais – de ensinar conteúdos conceituais de diversas áreas do currículo escolar brasileiro e mundial. Tal metodologia pode ser descrita como um pensar em imagens, sendo o cinema e o RPG duas de suas possíveis exemplificações.

1. Introdução

Este trabalho consiste na exposição de duas experiências pensantes no sentido de um pensar em imagens, proposto como forma adequada de iniciação ao pensar filosófico na época atual, a rigor, da prática de ensino de filosofia no Ensino Médio. Tais experiências resultam de dois projetos do PIBID-FILOSOFIA da UNICENTRO/PR, iniciados do ano de 2014, “O cinema como forma de ensinar filosofia e de filosofar” e “O RPG como alternativa lúdica para o ensino da filosofia”, e desenvolvidos nos

¹ Bolsistas do PIBID-Filosofia/UNICENTRO.

² Coordenador do PIBID-Filosofia/UNICENTRO.

colégios *Antônio Tupy Pinheiro* e *Visconde de Guarapuava*. Esses projetos se apresentam como exemplificações de uma metodologia inovadora de ensino de filosofia desenvolvida pelo PIBID-FILOSOFIA da UNICENTRO/PR.

Tal metodologia, no entanto, foi delineada inicialmente sob a forma de um *pensar livre*, segundo a qual, conforme Silva (2014, p. 74):

[...] confrontados com os problemas que lhes são próprios, os alunos são como que convidados a pensar livremente tais problemas de modo que possam, conforme os vários níveis de leitura e compreensão possíveis, retomar e desenvolver, no grau específico de sua formação, o que é próprio do tema em questão nos quadros da orientação que, em tal circunstância, se mostra a mais adequada.

Assim, apresentado como forma inicial de uma experiência alvissareira (SILVA, 2014), ocorrida entre 2012 e 2014, o convite ao pensar livre – em que a referida metodologia consistia – se mostrou a cada passo como um pensar em imagens, não um pensar imagético ou qualquer tentativa de estabelecer imagens conceituais do que quer que seja, mas um pensar que, ainda conforme Silva (2014, p. 75):

[...] é livre na medida em que deixa ao discente a liberdade de conduzir uma experiência de pensamento singular; dado que, para cada um, independente de que conteúdo for, os obstáculos que se apresentam ao pensar são e só poderão ser resolvidos ou superados segundo o ritmo e a intensidade daquela experiência determinada que em cada um tem lugar.

Neste sentido, o pensar em imagens assim proposto, sob a forma inicial de um pensar livre, não se mescla com as imagens da percepção sensível ou da imaginação, nem se degradam em representações ou conceitos abstratos próprios de uma forma de pensar hoje decadente. Justamente por isso, a liberdade inscrita em tal pensar não é, porém, uma experiência pura e simplesmente individual, que se desenvolve meramente por si, nem uma

experiência de ordem estritamente histórica e social, as quais de modo algum, por motivos diversos, consistem numa experiência de pensar livremente (SILVA, 2014, p. 75-76). Em vista disso, o que seria então essa experiência nos quadros de um pensar em imagens; o que seria, em suma, um pensar em imagens?

O que se denomina aqui “pensar em imagens” tem sua origem na tematização aristotélica do pensar, a qual se dá ainda em um quadro teórico-filosófico em que não existiam conceitos universais abstratos ou representações mentais. Nessa perspectiva, portanto, o pensar é livre das determinações formais em que a modernidade o encerra; da mesma forma, ele é livre das percepções sensíveis e da imaginação, nas quais ele permanecia confinado, por exemplo, entre os pré-socráticos e os sofistas³. Isso significa, nos dias atuais, que o pensar, enquanto pensa em imagens, é assim livre do formalismo de um pensamento puramente transcendental, desencarnado e, portanto, oposto à experiência real, concreta; significa ainda que ele é também livre do arbítrio de um pensamento meramente empírico, incapaz de se liberar dos elementos sensíveis que preenchem as sensações percebidas pelos sentidos. Desse modo, pensar em imagens significa essencialmente, a um tempo, rememorar o passado e projetar o futuro, no âmbito de uma dimensão na qual o pensar, assim como a imaginação, prescinde das asserções e negações próprias do pensar puro, pensando, portanto, necessariamente em imagens, mas a um tempo, à diferença da percepção sensível e da imaginação, não confundindo pensamento e imagem. De acordo com Aristóteles (*De Anima*, III, 8, 432a, 3-14), na medida em que não há qualquer coisa separada e à parte de grandezas perceptíveis, os entes inteligíveis estão nas formas perceptíveis de modo tal que nada se aprende nem se compreende sem que se perceba e, portanto, se contemple o aprendido e o compreendido em alguma imagem, a qual é como que uma sensação percebida, mas desprovida de matéria e, por isso, passível de ser preenchida por

³ O que segue, nos limites do presente parágrafo, é em grande parte devedor do seguinte escrito de autoria de Manuel Moreira da Silva: “O problema do início e a questão do Abrangente. Linhas fundamentais de uma metafísica pós-moderna” (In: **Ser e pensar, inícios**. São Paulo: Todas as Musas, 2016, p. 221-254).

pensamentos; os quais, por sua vez, não são imagens, mas também não existem sem imagens. Ora, o pensamento atual em sua essência pensa igualmente em imagens; o que pode ser verificado, por exemplo, em Heidegger (*Beiträge*, passim), quando de sua tese de um outro início do pensar, assim como em Gianni Vattimo (1992, p. 13), que exemplifica, em parte, a tese de Heidegger, quando, por exemplo, afirma:

[...]. Se temos uma ideia da realidade, esta, na nossa condição de existência tardo-moderna, não pode ser entendida como o dado objetivo que está abaixo, e para além, das imagens que nos são dadas pelos media. Como e onde poderíamos alcançar uma tal realidade <<em si>>? Realidade, para nós, é mais o resultado do cruzamento, da <<contaminação>> (no sentido latino) das múltiplas imagens, interpretações, reconstruções que, em concorrência entre si, seja como for, sem qualquer coordenação central, os media distribuem.

[...] na sociedade dos media, ao invés de um ideal de emancipação modelado pela autoconsciência completamente definida, conforme o perfeito conhecimento de quem sabe como estão as coisas [...], abre caminho um ideal de emancipação que tem antes na sua base a oscilação, a pluralidade, e por fim o desgaste do próprio <<princípio de realidade>>.

O presente trabalho não entrará no mérito das teses de Aristóteles, Heidegger e Vattimo em torno da imagem, ou antes, da natureza da imagem e de sua relação com o pensar; buscará, porém, proceder à seguinte correção da tese de Vattimo. Não vivemos mais numa sociedade dos *mass media* tradicionais, como essa ainda se mostrava em 1989, quando da primeira edição original de *A Sociedade Transparente*, mas numa sociedade digital, na qual o controle da informação e da comunicação está literalmente nas mãos, ou antes, nos dedos, ou ainda nos dígitos de quem tem sob si o controle de algum aparato de recolha e transmissão de informações. Quem quer que seja que tenha sob si esse controle e exerça adequadamente as funções de recolha e transmissão de informações constitui-se como um centro gerador de eventos; por

consequente, também de história e de poder; essa a razão pela qual, em tal sociedade, não mais haver um centro único da história ou uma história universal, condicionada e sustentada por um curso unitário dos eventos⁴. Da mesma forma, também não mais conceitos abstratos ou genéricos a partir dos quais se possa educar cidadãos e cidadãs nos quadros de uma virtude política fundada no progresso histórico e social da humanidade em geral e do Estado ou da sociedade em particular. O pensamento, portanto, ao não mais subordinar-se a conceitos ou a universais abstratos, abre-se à pluralidade das imagens – inclusive, mas não apenas, aquelas produzidas pelos *mass media* tradicionais –, nas quais pensa e se movimenta. É justamente essa pluralidade de imagens – do passado, do presente e do futuro – que, ao emergir de múltiplos centros geradores de eventos, de história e de poder, condiciona e sustenta os próprios eventos assim gerados.

Isso impõe enfim um desafio importante ao pensar nas sociedades digitais. Por exemplo, a determinação prática do bem comum ou a definição de políticas públicas em diversas áreas e a sua execução; ou ainda, o reconhecimento de direitos individuais específicos ou de grupos sociais determinados em oposição a direitos universais como, por exemplo, os do homem e do cidadão em geral. Se, a rigor, o homem e o cidadão não são universais abstratos ou conceitos genéricos aplicáveis externamente a este ou àquele homem ou cidadão, mas tal homem e tal cidadão; então, antes de determinações formais e, portanto, abstratas de normas jurídicas reguladoras do fenômeno político, há que se pensar em determinações abrangentes e concretas. Estas, à diferença daquelas, não subordinam o pensamento a conceitos abstraídos de casos empíricos determinados e assim formalmente aplicáveis a casos diversos. Ao contrário, ao reconhecer que o pensamento, para ser concreto, tem que pensar em imagens, deixa-o livre (individual e socialmente) para justamente conformar tais imagens segundo virtudes a um tempo éticas e políticas. Tais virtudes não resultam da aplicação de abstrações à prática política, mas do pensar enquanto este pensa praticamente. Só enquanto prático

⁴ Sobre este ponto, confronte-se com: VATTIMO, G. *O fim da modernidade*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p. XV-XVI.

pode o pensamento ser político e compreender assim o pluralismo moral, por exemplo, e os conflitos daí resultantes. Numa sociedade dissente não são argumentos com sentido que levam ao consenso.

Eis aí, portanto, o quadro teórico em que se baseiam as experiências expostas a seguir. Estas são experiências cujo elemento comum consiste do fato de serem experiências pensantes dos pibidianos e dos alunos das escolas participantes, desenvolvidas sob a supervisão dos professores bolsistas das escolas participantes e sob a coordenação geral do Coordenador de Área da área de Filosofia. As experiências em questão se mostram pois não apenas como experiências subjetivas, mas, antes, como experiências pensantes do presente. Isso não desvaloriza aquelas, certamente interessantes, e nem exclui o aspecto da produção de materiais didáticos. Esse que em parte se desenvolve em paralelo com as elaborações e planejamentos das sessões de cinema e também com as discussões relativas ao RPG. Neste trabalho, porém, optou-se pela exposição sucinta dos dois projetos principais e das experiências pensantes que eles suscitaram.

2. O cinema como forma de ensinar filosofia e de filosofar

O projeto intitulado “O cinema como forma de ensinar filosofia e de filosofar”, com o nome fantasia *Luç, Câmera & Reflexão*, envolve todos os pibidianos e todos os alunos interessados das escolas participantes. Esse projeto objetiva desenvolver uma nova abordagem dos temas e problemas filosóficos em geral e, em especial, daqueles ensináveis no âmbito do Ensino Médio. Isso, de maneira livre e independente dos planos de ensino de cada escola, utilizando-se de sessões de cinema na UNICENTRO de modo a aproximar escolas da rede pública e Universidade a partir de atividades planejadas e executadas pelos próprios discentes. As sessões acontecem uma vez por mês e se voltam para a exibição e discussão filosófica de um filme determinado ou a partir deste, tomando-o como pré-texto. Neste projeto, além das escolas já mencionadas, há sempre o incentivo e o encorajamento de que dele também participem outras escolas, a partir de seus professores de filosofia que, de forma voluntária,

buscam desenvolver as premissas do projeto com seus alunos. Mas isso sempre de maneira livre e sem nenhuma forma de imposição.

Partindo da hipótese que o cinema não é apenas uma atividade lúdica voltada para o lazer, mas principalmente uma forma de pensar a realidade mediante o uso de imagens sensíveis e metáforas da vida cotidiana, o PIBID-FILOSOFIA desenvolve a tese do *cinema como forma de ensinar filosofia e forma de filosofar*. Isso porque o pensar atual não pensa necessariamente por categorias e conceitos abstratos e sim, a julgar pelos trabalhos teses de Gianni Vattimo (1992, 1996), por imagens. Essas produzidas pelos meios de comunicação de massa, incluindo-se aí o próprio cinema e, de modo mais preciso, a internet. Ora, na medida em que os jovens e adolescentes do presente têm o seu acesso ao pensar como que mediatizado basicamente pelos *mass media*, é também essa a maneira mais eficaz de atingi-los no âmago daquilo que eles buscam e valorizam, sobretudo nos quadros de um exame socrático da vida e do existir nesses tempos sombrios. Assim, o projeto *Luz, Câmera & Reflexão*, tal como é apresentado à comunidade em geral e aos alunos e alunas do ensino médio em especial, prioriza a reflexão em torno dos temas e problemas do presente; mas isso sob a forma de uma reflexão por imagens, a rigor, mediante as imagens cinematográficas. Caso em que se mostra plausível não apenas uma introdução adequada ao caráter filosófico dos filmes, mas também certo adentramento ao cotidiano dos alunos e alunas, ao seu modo de pensar e agir, assim como às valorações que ele mesmo é capaz de elaborar a partir da referida reflexão.

Os filmes são escolhidos cuidadosamente pelos bolsistas, acompanhados pelos supervisores e pelo coordenador de área. Buscam-se temas que instiguem os discentes de modo que os façam sentir realmente prazer em estudar, ouvir e discutir filosofia. Um prazer que, evidentemente, só pode surgir na medida em que os filmes e temas postos em discussão dialoguem com eles e os interpelem a dizer, com liberdade plena, o melhor caminho para se atingir a solução ou a realização dos problemas ou projetos em cada caso em questão. Em datas históricas, referentes a acontecimentos de importância cultural e civilizatória, buscam-se

também filmes que remetam a elas, podendo assim acrescentar mais informações aos acontecimentos tematizados.

Donnie Darko: o vazio da existência e a idiotia do real, por que assumi-los?

Buscou-se discutir aqueles filmes cujos assuntos representassem desafios aos alunos e alunas das escolas participantes, de modo instigá-los sobre temas e problemas filosóficos essenciais. Um exemplo disso é o filme *Donnie Darko*⁵, o qual retrata a vida de um adolescente problemático e ao mesmo tempo genial que escapa da morte graças à sua patologia. O personagem principal, homônimo do filme, é um estudante do Ensino Médio e apresenta alguns distúrbios psicológicos que o tornam único, bem como única a sua percepção do real. Donnie se mostra assim um jovem não adaptado ao seu meio, um típico desajustado numa família perfeita que é acometido por visões de um macabro coelho chamado Frank. Sua curta e conturbada passagem pela adolescência, que por si só já é um trauma, reflete a dissolução dos antigos valores sociais e a ausência de novos, ainda não instaurados; uma situação em que as relações sociais se reduzem ao trivial e, por isso, ao meramente superficial. O filme tematiza a fragilidade da existência humana, mostra as várias facetas do comportamento dito normal e as desmascaram de maneira a demonstrar sua anormalidade. Traz, pois, à tona os demônios que habitam o mais recôndito do caráter do homem, discute, portanto, justamente aquilo que em geral almejamos esconder, desde o *bullying*, que intimida tantos estudantes, até o uso de entorpecentes no ambiente escolar e, por último, mas não menos importante, as paixões despertadas na adolescência. O filme ainda nos faz notar a quão frágil é a realidade e o quão singular é o real na medida em que tematiza as alucinações ou visões oraculares que acometem Donnie, a possibilidade da viagem no tempo, buracos de minhoca, universos possíveis, liberdade, destino, auto sacrifício e falsos profetas.

⁵ *Donnie Darko* (EUA, 2000, Brasil, 2001), 1h44min. Filme de Richard Kelly, com Jake Gyllenhaal, Maggie Gyllenhaal e Drew Barrymore, entre outros. Drama, Suspense. O filme foi projetado na sessão do *Luz, Câmera e Reflexão* de agosto de 2014.

Um dos temas discutidos na sessão dedicada ao filme foi o vazio da existência e a idiotia do real, bem como a necessidade de assumi-los como tais. Angustiado devido à perda de sentido da existência humana e embora se saiba livre, Donnie não faz ideia do que fazer com sua liberdade; incapaz de vislumbrar o sentido da própria vida, não possui expectativas. Vê na arte uma forma de catarse e de doação de sentido a um real que parece cada vez mais fugir às suas mãos. O sentido que assim parece emergir é tão só o vazio, a indiferença, a não ser que algo quebre o tédio da repetição sem fim de tudo que ocorre. Contudo, se o real é fugidío cabe assumi-lo e vivê-lo tal como ele se nos apresenta, sem ilusões, sem uma única e mesma verdade imposta a todos, mas tão só com precipitações de um oráculo que cada um prevê e prediz. Eis aí uma escolha rigorosamente pessoal, individual, viver sem ilusões. Isso significa assumir nossas decisões sobretudo no que tange à exigência de responder por aqueles a quem essas decisões afetam, bem como pelos acontecimentos derivados das mesmas. Por isso, ainda que em detrimento de um valor incomensurável nos dias de hoje, por exemplo, a autopreservação e a afirmação de si mesmo, há que escolher a felicidade; não a própria, mas antes a felicidade alheia. Tal é o que Donnie escolhe. Haveria um destino a guia-lo ou antes uma ilusão? Frank prevê e prediz o futuro? Suas palavras têm caráter oracular? O que é e o que pode ser predito? Possuímos um destino ao qual não podemos fugir? Estamos presos a um destino ou somos livres? O que é isso: destino, liberdade, ilusão? Se somos destinados, podemos ser culpados por nossas escolhas? Estas já estariam escolhidas de antemão? Por quem, como? Mas e se não houver nada disso, e se a relação fundamental existente for necessariamente apenas entre nós e o real que a cada um se mostra?

Por que não fugir do real, mas assumi-lo em sua fugidez?

Para discutir os temas abstraídos do filme, lançou-se mão de algumas das teses de C. Rosset, sobretudo de *O real e seu duplo* (2008), no qual o filósofo tematiza nossa percepção do real e os mecanismos de defesa que utilizamos para nos livrar do mesmo. Não são poucas as vezes que deixamos o real de lado para assumir

o mundo como nos é mais proveitoso, ou menos doloroso. O mecanismo de defesa utilizado por Donnie é a esquizofrenia, que deriva justamente de uma inadequação com a realidade. Cria-se um duplo do real para que se possa fugir deste, um abrigo da dor, da ignorância alheia, do próprio mundo que nos é hostil, não apenas por recusa ao real, mas justamente por seu desdobramento natural. A esquizofrenia é apenas uma maneira de se escapar do real, muitas outras são possíveis, desde o uso de entorpecentes psicotrópicos, o uso de álcool, o abuso da comida, todos são maneiras de se fugir ao contato com o mundo no que ele tem de singular, portanto com o real propriamente dito. A busca por uma saciedade que faça a existência ganhar algum sentido, dando sentido ao mundo, mesmo que de forma patológica, negando justamente seu sentido mais profundo, não é senão uma ilusão. Essa forma corriqueira de escapatória do real tem justamente a função de proteger o homem do real. Mas o que é real? O que é o real? Como posso afirmar a realidade?

O real sempre vem à tona, destrói a ilusão de maneira dolorosa e revela a inoperância da ilusão como fuga eterna. A realidade é por si só desprovida de sentido, regida pelo puro acaso de acontecimentos aleatórios; por não aceitar isso muitos acabam por tentar fugir do real, duplicando-o, seja através da ilusão ou de outro meio não relacionado a distúrbios psicológicos. Esta negação do real, do aqui e agora, é facilmente percebida nas religiões, que duplicam o mundo na tentativa de dar sentido à existência humana e assim criam reinos celestes e mundos futuros de maneira a suportarmos o real visando o outro mundo. Essa duplicidade também pode ser notada em alguns casos de amor pelo ilusório; como nos filmes, romances, novelas, bem como na ideia de um futuro e nos tão aclamados videogames dos quais eu partilho a ilusão, quando preferimos passar dias em um mundo surreal e irreal do que suportar a ausência de sentido do real e suas consequências. Isso ocorre pelo fato da natureza ilusória de nossas representações do real, não necessariamente por causa deste se mostrar sem sentido aos seres humanos; o que ocorre justamente por estes limitarem-se a apreender o real via representação.

Com esse e outros filmes foi possível discutir temas e problemas essenciais da filosofia, independente se os mesmos estavam previstos ou não na grade curricular das escolas participantes. As sessões do *Luz, Câmera & Reflexão* não apenas se mostram um grande sucesso, mas também delas resultam produtos interessantes; por exemplo, trabalhos apresentados em eventos, publicações etc. Os discentes do Ensino Médio participam ativamente nos debates, instigados pelos bolsistas e supervisores; dão sugestões de filmes e até ajudam a organizar sessões. Essa, uma grande recompensa vinda da parte deles; mas também o que os traz de volta novamente a cada sessão.

3. O RPG como alternativa lúdica para o ensino da filosofia

O projeto intitulado “O RPG como alternativa lúdica para o ensino da filosofia” consiste em um trabalho científico-pedagógico em desenvolvimento com alunos do 1º ano (2014) e do 2º ano (2015) do Ensino Médio do Colégio Visconde de Guarapuava. Refere-se à possibilidade de ensinar filosofia de forma lúdica, tornando assim mais fluente o seu aprendizado pelos discentes desse nível de ensino. O projeto parte da hipótese que aprender filosofia de forma lúdica é possível e que isso pode ser feito através do *Role Playing Game* (RPG), cuja estruturação se baseia na forma de uma aventura. Devido à sua facilidade e por ser uma forma divertida, diferente e inovadora de se ensinar, o RPG possibilita uma melhor adequação do ensino de filosofia e, ao mesmo tempo, um aprendizado mais eficaz e descontraído. Em nível mais teórico, discute-se ainda a necessidade da elaboração de um sistema de regras genéricas de RPG, de modo a contribuir para as diversas maneiras de sua adaptação e aplicação em sala de aula.

Tal como “O cinema como forma de ensinar filosofia e de filosofar”, mas à diferença deste, o projeto “O RPG como alternativa lúdica para o ensino da filosofia” se funda na ideia de uma experiência pensante a partir de um pensar segundo imagens; porém, centrado na perspectiva da elaboração de um método formal de ensino de filosofia a ser aplicado nas escolas de Ensino Médio. Trata-se do uso do *Role-Playing Game* (RPG) como

estratégia pedagógica em geral e na disciplina de filosofia em especial; estratégia cujo ponto de partida consistiu na elaboração – em 2014 – de um projeto de pesquisa e ensino com vistas à participação dos estudantes do Colégio Visconde de Guarapuava na Feira de Inovação Tecnológica e de Iniciação Científica – *Ficiências* –, evento já tradicional dedicado aos discentes do Ensino Médio no estado do Paraná. Discutiremos aqui portanto em que medida a atividade narrativa do RPG, enquanto alternativa didática à maneira tradicional de exposição dos conteúdos na disciplina de filosofia, pode trazer a esta uma contribuição efetiva.

Isso é possível na medida em que se constata a presença do RPG no contexto escolar há mais de duas décadas; pois datam do início dos anos 90 o surgimento dos primeiros RPGs feitos, por exemplo, com temas do folclore e história do Brasil. Em 1992 ocorreu no Brasil o primeiro Encontro Internacional de RPG, que contava com mesas de jogos, exibição de filmes, exposições de editoras e palestras sobre diversos temas ligados ao RPG, dentre os quais os fins didáticos do RPG. Conforme Vasques (2008, p. 2), depois desse evento surgiram vários grupos de incentivadores do uso do RPG em sala de aula, como em Poços de Caldas (MG), entre 1996 e 1997, e em São Paulo, a partir de 2000. Em vista disso, realizou-se em maio de 2002, em São Paulo, o I Simpósio de RPG e Educação, quando se apresentaram algumas experiências sobre o assunto; nos anos seguintes ocorreram outros simpósios sobre o tema, nos quais foram expostos relatos de experiências e das aplicações em diversas matérias. Desse modo, o uso do RPG na educação se tornou tema de pesquisas de mestrado e doutorado, ganhando também cada vez mais espaço e se mostrando uma ferramenta pedagógica indispensável.

Nossa exposição, porém, se limitará à apresentação sucinta das características principais do RPG e de sua estrutura; no caso, sua estruturação em três atos compostos por cenas e turnos. Além disso, discutiremos também a necessidade da elaboração de um sistema de regras genéricas de RPG e os princípios de tal sistema, de modo a contribuir para as diversas maneiras da adaptação e aplicação do RPG em sala de aula. Esses os dois tópicos a respeito do RPG aplicado à educação em geral e à filosofia em especial

investigados pelo PIBID-FILOSOFIA no Colégio Visconde de Guarapuava até o momento.

O RPG como alternativa didática

RPG é a abreviação da expressão inglesa: *Role-Playing Game*, que, traduzida de maneira simplificada para a Língua portuguesa, significaria: “Jogo de Interpretação de Papeis”. O RPG é uma atividade de contar histórias. Porém a principal diferença entre a simples arte de contar história e o RPG está justamente na participação ativa de personagens. No RPG, o Mestre (narrador da história, visto em sua aplicação didática geralmente na figura do professor) conta uma “história”, mas esta não é contada de maneira estática, pois os ouvintes agem ativamente em uma aventura. Assumem assim, o controle de personagens dentro da trama, decidindo entre caminhos a serem trilhados e decisões a serem tomadas.

Pode-se entender o RPG como uma criação coletiva de histórias na qual o grupo participante vivencia acontecimentos, por exemplo, os da história da humanidade, sejam os da vida Egípcia, Grega, Romana, Bárbara, Florentina etc., sejam os da segunda Guerra Mundial, dentre outros. Também se pode criar aventuras próprias usando da imaginação; nestas, em especial, se podem introduzir diálogos e reflexões coerentes com as disciplinas escolares, no nosso caso a filosofia. Ou como esclarece Steve Jackson (1994, p. 3), um dos Criadores do Sistema de Regras Genéricas G.U.R.P.S:

Um RPG não é um jogo no sentido lato, é um método para criação de histórias dentro de universos ficcionais que vão sendo explorados coletivamente. As pequenas e grandes batalhas, as verdadeiras emoções, se dão no desenrolar de uma história, uma aventura, criada e vivida pelo grupo de jogadores. É no desenrolar destas histórias que surgem as derrotas e vitórias, altos e baixos que somados ao fim garantem ao participante a satisfação de ter atuado como um viajante dos caminhos que a imaginação da equipe resolveu trilhar.

A principal proposta da inclusão do RPG na sala de aula é de dar aos alunos um incentivo à pesquisa e tornar o aprendizado de temas que antes pareciam maçantes e complicados em uma forma mais lúdica e tentadora para o estudo; tudo isso por meio do uso dos temas da grade curricular somado ao desenvolvimento do imaginário do professor e do aluno. As possibilidades da aplicação do RPG nas práticas pedagógicas proporcionam uma melhora satisfatória nas relações ensino/aprendizagem tanto entre professor e educando, quanto entre educando e educando ou ainda entre educando e grade curricular, garantindo um reflexo positivo nas atividades discentes fora da escola. Isso, além de muitas outras melhoras devido ao fato de que o jogo propicia o hábito de pesquisa, juntamente com o estímulo à leitura, que resultam em um alargamento do vocabulário de alunos e alunas e de sua flexibilidade com os diversos temas e matérias. O jogo auxilia na dicção do discente e no seu processo de socialização com os demais membros da comunidade escolar.

Na prática narrativa do RPG o Mestre expõe a trama diante da qual se deparam os indivíduos, apresentando aos ouvintes o que eles estão vendo e/ou ouvindo. Em seguida os ouvintes descrevem as ações que seus personagens devem executar naquela situação e o narrador, após a análise dos cálculos de ação (baseado em regras), descreve o resultado das ações dos personagens... E assim se segue. A história portanto é contada por ambas as partes: pelo mestre, que age como narrador, “juiz” e comanda personagens que não são principais ou NPC’s (*Non Player Carater*), e os personagens principais, que são comandados pelos jogadores/alunos.

O sistema genérico de regras

Durante as pesquisas e aplicações do RPG em sala de aula constatou-se uma dificuldade importante, a saber, a de encontrar um sistema de regras satisfatórias para o uso adequado do jogo em situação de ensino/aprendizagem. Desse modo, em geral, os professores que decidem usar dessa tal atividade costumam utilizar de sistemas já existentes como o caso dos sistemas *GURPS*, *d20*,

CODA, Daemon, 3 d6, +2d6, entre outros. Porém, muitos pedagogos veem no uso destes sistemas um apelo bélico devido ao fato de a elaboração de tais sistemas ter por fim a criação de jogos de aventura-ação fora do contexto escolar. O uso daqueles sistemas introduz ainda uma complexidade tal nos sistemas de regras de RPG's com fins educacionais que, na maioria das vezes, tornam o uso do RPG impraticável em sala de aula, devido ao tempo curto e à grande quantidade de jogadores.

Em vista disso, quando das experiências de RPG como estratégia pedagógica no Colégio Visconde de Guarapuava, a equipe do PIBID-FILOSOFIA se viu impelida a criar um sistema de regras próprio, ainda em desenvolvimento, que poderá, na medida do possível, sanar os problemas acima aludidos. Uma das aplicações do RPG ao ensino de filosofia desenvolvida pela equipe do PIBID-FILOSOFIA e que serviu como um teste piloto foi o desenvolvimento de uma aventura-aula de RPG a partir da filosofia política de Nicolau Maquiavel. Nesta aventura-aula de RPG sobre Maquiavel ousou-se abordar, dentre outros, os seguintes temas de sua filosofia: Visão Antropológica do homem, a distinção dos campos da ética e da política, a correlação de forças como novo modo mediador de equilíbrio político e as relações entre *Virtu* e as jogadas da Fortuna. Tratou-se de modo especial da *Virtu*, uma das noções mais importantes da filosofia política de Maquiavel e fonte para as interpretações de enredo na trama proposta. A partir dessa atividade piloto se viu possível a construção de um sistema de regras aplicável às aventuras-aulas desenvolvidas posteriormente.

O Sistema *Virtu* tem como objetivo trazer outro modo de jogar RPG, apoiando-se na *Virtu* do personagem frente às circunstâncias, uma forma de afirmar suas ações frente ao destino da aventura. Inicialmente destinado à prática nas escolas, este sistema tem como objetivo fazer com que não só o mestre, mas sobretudo os personagens estejam de acordo com a interpretação e a capacidade de conhecimento de cada um. Para que uma aventura seja bem executada, parte do sucesso ou da falha das ações vai depender assim do conhecimento (garantido pela pesquisa e leitura) do uso da lógica, da observação, da intuição e da interpretação do personagem administrado - o que se pode

denominar *Virtu*. Esse termo foi extraído da filosofia de Nicolau Maquiavel, em especial de *O Príncipe*, no qual o filósofo apresenta um modo de agir, intitulado “*Virtu*”, que resumidamente se define como sendo a arte de lidar com as circunstâncias da fortuna. As ações da Fortuna, segundo Maquiavel, são a maioria das circunstâncias de origem externa, não permitindo ao governante controlá-las, circunstâncias essas que podem ser benéficas ou danosas. Desse modo, a *Virtu* seria a proteção do governante para com as jogadas da Fortuna. Para Maquiavel as ações que são recomendadas para que o governante provido de *Virtu* possa por mais tempo preservar o Estado é promover em si virtudes como: piedade, fidelidade, humanidade, integridade e religiosidade. Ele recomenda ao soberano cultivá-las ou, se não for possível, que pelo menos aparente ter virtudes, pois ostentá-las é útil para manter o poder; caso em que a aparência se sobrepõe à verdade. Considerando-se que a *Virtu* é composta pelo equilíbrio de ousadia e cautela do governante perante as adversidades da Fortuna, o *Virtu* recompensa a prática dessa virtude com um acréscimo de pontos aos testes de classe de dificuldade (CD); porém, quando a mesma estiver muito ausente, o sistema aplicará uma pena ao jogador, com a diminuição de seus pontos durante os testes de CD.

A pesquisa tem mostrado enfim a necessidade de um bom conhecimento do RPG por parte de docentes e discentes para promover uma aventura satisfatória como aula. Em vista disso, a equipe responsável permanece trabalhando no desenvolvimento do *Virtu* como um sistema livre e genérico de RPG que facilite o uso dessa ferramenta tão instigante e, a um tempo, uma maneira séria e descontraída de aprender. Trata-se, contudo, de aprimoramentos técnicos, objetos de testes em oficinas específicas e aulas-aventuras experimentais, sem prejuízo da concepção acima exposta.

4. Conclusão

Os dois projetos expostos acima devem ser vistos não como modelos abstratos aplicáveis a uma realidade mutante, essa também de algum modo abstrata, mas como experiências

pensantes. A rigor, experiências do pensamento livre que se forma e se conforma na medida em que se confronta consigo próprio no quadro teórico de uma busca de si mesmo. Tais projetos constituem assim a expressão de um novo pensar cujo ponto de partida consiste na maior abertura e na máxima liberdade possível, mas que também se impõe certa organização e método; com o que se estrutura e ganha por isso compreensão e sistematicidade. Quando, de um pensar por imagens, pode então aceder livremente ao pensar propriamente livre.

Talvez o problema principal do presente seja o aspecto singular que o real toma diante de cada um e o aspecto de simulacro que a imagem midiática nos impõe acerca do mesmo. Aspectos que de um modo ou de outro como que preenchem as mentes jovens ou velhas fazendo-as na maioria das vezes apenas acomodar-se a um pensar que se resigna de si mesmo, portanto que não pensa ou que se debilita de certo modo conscientemente tão só para atravessar o mar da vida sem grandes percalços. Uma atitude não só autocontraditória mas também desviante do real na medida em que não o enfrenta, pois enquanto aceita ingenuamente as imagens que o modulam de tal ou tal maneira e que nos são impostas pelos diversos *media*, constitui-se apenas como fuga do real ou sua deliberada manipulação. Por isso a necessidade de uma atividade livre, a uma vez lúdica e formativa, que opera por imagens ao mesmo tempo em que põe à prova tais imagens em sua pretensão de dizer o real.

Real que deve ser assumido por cada um não sob a forma de uma realidade, esta sempre abstrata ou ingenuamente apreendida, mas em seu elemento próprio, quer dizer, singular. Esse cuja natureza nada tem de particular ou de relativo a esse ou àquele sujeito ou indivíduo, mas, não obstante, é sem dúvida ideal; por conseguinte, a um só tempo universal e concreta, em suma, abrangente. Eis o escopo das atividades do PIBID-FILOSOFIA que nos possibilita a mais ampla liberdade, ao mesmo tempo em que nos exige o mais sincero rigor e a mais plena responsabilidade.

REFERÊNCIAS

ARISTOTELES. **De Anima**. Apresentação, tradução e notas de Maria Cecília Gomes dos Reis. São Paulo: Ed. 34, 2006.

HEIDEGGER, M. **Beiträge zur Philosophie (Vom Ereignis)**. Gesamtausgabe 65. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1989.

JACKSON, S. **GURPS Módulo básico**. 2. ed. São Paulo: Devir, 1994.

MAQUIAVEL. **O Príncipe**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROCHA, R. C. **Narrativa da imaginação: proposta pedagógica, metodologia role playing e reflexões sobre educação**. Uberlândia, 2014.

ROSSET, C. **O real e seu duplo**. Trad. José Thomaz Brum. Porto Alegre: L&PM, 1988.

SILVA, M. M. da. O PIBID e o desafio da formação inicial de professores de filosofia para o ensino médio no centro-oeste do Paraná. In BECKMANN, K. W.; TEBIL, M. T. **Formação de professores: contribuições do PIBID**. Guarapuava: Editora da Unicentro, 2014, p. 63-78.

VASQUES, R. C. **As Potencialidades do RPG (Role Playing Game) na Educação Escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Araraquara, SP: UNESP, 2008. Disponível em: <http://portal.fclar.unesp.br/poseduesc/teses/rafael_carneiro_vasques.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2017.

VATTIMO, G. **O fim da modernidade**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **A Sociedade Transparente**. Trad. Hossein Shooja e Isabel Santos. São Paulo: Relógio D'Água, 1992.

DESAFIOS DA DOCÊNCIA: CRISTALIZAÇÃO E PLASTICIDADE, LIMITES E POTENCIALIDADES NO ENSINO DE FILOSOFIA E A APLICABILIDADE DO PIBID¹

Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)
São Paulo, SP

Anna Paula Zanoni, Armando Sampaio de Rezende Neto, Caroline Bekmessian Pinheiro, Elisete Alves da Costa, Felipe Barreto Santana, Juan Correa, Juliana Veroneze Leo, Luciana Carmo, Luciano Oliveira, Mateus Melo, Patricia Domingos, Rosana Protázio, Samantha Lopes², Angela Zamora Cilento³, Marcelo Martins Bueno⁴, Marili Moreira da Silva Vieira⁵

RESUMO: Objetivamos no presente artigo compreender primeiramente o universo da docência como um espaço composto: uma imbricada malha de relações assimétricas que coexistem simultaneamente, ou seja, a identificação da realidade socioeconômica do Brasil no mundo em processo de globalização, o *pathos* da distância entre o ensino universitário e os enfrentamentos advindos das demandas em sala de aula, os perfis psicológicos de alunos e professores e a luta pela diminuição do processo de cristalização dos papéis e comportamentos. Em seguida, discutiremos sobre os limites e potencialidades do PIBID-Filosofia\Mackenzie diante do projeto “O ensino de filosofia por meio da sensibilização estética”.

¹ Trabalho parcialmente publicado nos Anais do 6º Simpósio Internacional em Educação e Filosofia. Presidente Prudente, 08 a 11 de setembro de 2015 / Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Filosofia. Marília: POIESIS, 2015.

² Bolsistas do PIBID-Filosofia/UPM.

³ Coordenadora do PIBID-Filosofia/UPM.

⁴ Diretor do Centro de Educação, Filosofia e Teologia (CEFT).

⁵ Coordenadora Institucional do PIBID/UPM.

Pensar a docência nos dias de hoje requer a instalação de determinados pontos de observação: a realidade socioeconômica brasileira, o que implica nas condições materiais de existência e de trabalho do professor; o *pathos* da distância entre o que se ensina na Universidade e o de as suas experiências e vivências, seus constantes desafios enfrentados na sua práxis em sala de aula, ou seja, a desmedida e o descompasso entre essas duas esferas. Dos fatores já mencionados cabe ainda investigar os perfis psicológicos de alunos e professores, bem como o próprio espaço escolar, as iniciativas das políticas públicas e do PIBID, e aqui em especial do PIBID-Filosofia: o espaço de reflexão deve ser compósito.

Talvez seja preciso, portanto, compreender que os resultados dessa reflexão são derivados da compreensão desses espaços como “campos de força” ou “espaço compósito” (CARMO, 2009) que extrapolam as dimensões dualistas tradicionais.

Nesse sentido, pensar a docência e a educação requer de todos nós o reconhecimento desse “campo de forças” que, como uma rede, tem nos seus nós os pontos de observação que são assimétricos e desiguais e que interagem simultaneamente.

Para tanto, detectaremos os pontos de observação dos quais nos valeremos para a visualização desse “campo de força” tão imbricado na realidade, mas que reivindica ações de transformação e de cidadania. Elencamos, em primeiro lugar, as ideias de cristalização e plasticidade e, em segundo, os limites e potencialidades do PIBID-Filosofia.

1. Cristalização e plasticidade.

O conceito de cristalização aparece no verbete do dicionário ligado primeiramente à química, quando se trata do aparecimento de cristais em uma solução. Seu segundo sentido consiste na fixação de uma ideia ou de um sentimento, provocando uma rigidez de forma. E é nesse sentido que tomaremos este conceito.

O texto de Apple, “Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas baratas” (2002), será tomado como

ilustração para observação dessa primeira assimetria que se configura a partir da realidade socioeconômica do crescente processo de globalização que cristaliza as diferenças de classe social e, conseqüentemente, das ações voltadas para a dignidade humana e cidadania.

O autor nos conta que, em visita a um certo país asiático, depara-se com campos de batata com placas de uma conhecida cadeia de *fast food* americana. Indaga a sua guia e ex-aluna sobre a existência dessa enorme extensão dessa plantação e ela lhe conta sobre a situação de miséria em que vivem as pessoas daquele país, graças à desapropriação de suas terras e seu desenraizamento, e à falta de trabalho, pois as máquinas substituíram o homem, bem como todos os ardis do Estado para impedir reivindicações – dificultando os registros de nascimento.

Assim, máquinas gigantes colhiam as batatas e as pessoas se transferiam para as cidades e o capital internacional ficou feliz. Não é uma bonita história. Mas o que ela tem a ver com educação? (...) O governo dominado pelos militares deu a todas essas grandes empresas internacionais vinte anos de isenção de impostos para facilitar as condições de sua vinda para o país. Assim, há hoje muito pouco dinheiro para fornecer saúde, moradia, suprimento de água, eletricidade, serviço de esgoto e escola para milhares e milhares de pessoas que buscaram o seu futuro na cidade ou foram literalmente empurrados para ela. O mecanismo para não oferecer esses serviços era realmente inteligente. Tomemos a falta de qualquer instituição de educação formal por exemplo. Para que um governo construísse escolas deveria ser mostrado que havia uma “legítima” necessidade para a realização desse gasto. Estatísticas tinham que ser produzidas numa forma que fosse *oficialmente* aceita. Isto poderia ser feito apenas através da determinação oficial de números de nascimentos registrados. Entretanto, o próprio processo de registro oficial tornava impossível a milhares de crianças serem reconhecidas como realmente existentes. (APPLE, 2002, p. 29-30).

O texto nos permite refletir sobre a permanência da relação colonialista que se configura nas relações de exploração e de dominação numa escala global, em condições sub-humanas de existência, da degradação do meio ambiente e na falta de perspectiva para milhões de pessoas.

Na história que contei, raça e classe fazem uma interseção com relações coloniais e neocoloniais tanto nacional como internacionalmente. Destaquei as conexões entre prática de consumo nos Estados Unidos e o empobrecimento de certos grupos, claramente identificáveis, numa nação asiática. Penso estarem claras as relações de classe que emergem e que ali são criadas. A destrutividade das relações de produção e o correspondente empobrecimento de milhares e milhares de pessoas num país como esse não podem ser separados da capacidade de consumir do povo de outra nação. (APPLE, 2002, p. 33).

Ou seja, o Ocidente (entenda-se aqui a cultura ocidental europeia e os Estados Unidos) com seu poder de compra consome tudo – as coisas e as pessoas, estas perdem de vista a possibilidade de se construírem efetivamente como seres humanos, dada a limitação extrema de suas potencialidades, cristalização do processo de exclusão e de escravidão.

Em segundo lugar, não podemos desconsiderar que a própria estrutura do ensino está cristalizada à medida que, por exemplo, até mesmo a nomenclatura das disciplinas que compõem a matriz curricular é comumente chamada de grade, o que traz à tona a sua rigidez quanto aos currículos que são elaborados para alunos medianos e seus objetivos, inatingíveis para a maioria dos alunos.

É uma das coisas mais espantosas. O programa é feito para um aluno que não existe. Digamos mais simplesmente que é feito para um aluno extremamente inteligente. É feito para um aluno cujo pai e cuja mãe são pelo menos professores de filosofia e de história. É feito para uma turma que trabalha incessantemente. O programa é de uma ambição considerável e não se pode realizá-lo

materialmente. O programa é também uma grande abstração, até em história e em geografia. Por exemplo, não há cronologia, é uma história de sociólogos, não é uma história que conta histórias. (PERALVA; SPOSITO, 1997, p. 225).

Esta situação é agravada pelo número cada vez maior de alunos em sala, dificultando a distribuição dos cuidados que o professor poderia oferecer aos alunos. Não se pode também deixar de mencionar o fechamento de inúmeras salas de aula em 2015. Essa assimetria encontra-se em profunda relação com a primeira.

Além disso, pode-se ressaltar o ensino apostilado – que retira do professor sua autonomia de cátedra e criatividade. O professor está cristalizado pelo plano de ensino previamente oferecido e pela cobrança dos pais e da escola, em especial, na rede privada e também na adoção dos Cadernos na rede pública de São Paulo. E, para completar a ideia de “campo de força”, encontramos, às vezes, que o material didático é apresentado de modo raso e insuficiente para que o aluno seja capaz de apreender o mundo em que vive e desenvolver sua capacidade reflexiva. O material é resultado de um “nivelamento por baixo”, como diria Nietzsche e, por outro lado, ainda não temos vinte por cento dos professores que atuam na rede pública com formação em filosofia, o que reitera a necessidade de um material didático que garanta minimamente o conteúdo.

O segundo ponto de cristalização que se configura como “campo de forças” incide sobre a própria cristalização do professor. Dubet (1946), um sociólogo francês que sempre atuou na Universidade, quis ter a experiência de atuar em salas do ensino fundamental na França. Em uma entrevista concedida em 1997 afirma que:

Não sou pedagogo mas não acredito, como a maioria dos meus colegas, em uma pedagogia milagrosa. Uma pedagogia não é uma pura ferramenta na medida em que não há corte entre a pedagogia e a personalidade. A pedagogia é uma técnica da operacionalização da personalidade. Quando se pede a um professor para mudar o seu método, não se pede apenas que ele mude de técnica,

pede-se para que ele próprio mude. E, no fundo, a gente vê muito bem o tipo de sabedoria professoral, que não é um absurdo, quando os professores dizem: “Existem métodos que me servem e métodos que não me servem”. A gente vê professores que adotam métodos tradicionais que funcionam muito bem e outros que têm métodos ativos que funcionam. Mas a gente vê também professores que se obrigam a aplicar métodos que não são os seus e não dá certo. E aliás, os alunos são muito sensíveis a este tipo de adequação da personalidade do professor e de seu estilo pedagógico. Temos então interesse em deixar uma multiplicidade de métodos possíveis. (DUBET apud PERALVA; SPÓSITO, 1997, p. 226).

Ou seja, cada professor atua de acordo com o nível de sua formação acadêmica e de seu temperamento. As suas aulas são reflexo indissociável de sua personalidade – tessitura das tramas de sua vivência pessoal, formação e criatividade. Mas a tendência é que devido às precárias condições de trabalho, a própria situação em que se encontra a escola – o ambiente, a implantação de ferramentas tecnológicas, o trabalho do professor – tenda a se cristalizar. Não, muitas vezes, pela falta de vontade, mas pelo fato de encontrar-se exaurido e restrito em inovações que possibilitassem o melhor que se pode fazer no âmbito da docência. Também, para fomentar este quesito no “campo de forças”, não se trata apenas de escolher entre a aula tradicional (expositiva) ou métodos ativos, nas palavras de Dubet. Mas na reflexão e no planejamento a fim de averiguar qual desses dois momentos deve ser aplicado para determinado conteúdo.

Por isso mesmo torna-se imprescindível que o licenciando tenha a oportunidade de receber uma formação de excelência para sua posterior atuação em sala de aula. Neste sentido, o PIBID muito contribuiu para tal interação – entre aquilo que é ensinado na Universidade e o cotidiano da vida escolar da Educação Básica. Ou seja, a formação do licenciando exige um “quantum” de plasticidade.

Nietzsche, em seu texto – Da Utilidade e dos Inconvenientes da História para a Vida, conhecido como 2ª Extemporânea, traz à luz o conceito de plasticidade:

Seria necessário conhecer a medida exacta da força plástica de um homem, de uma nação, de uma civilização, quer dizer, a faculdade de crescer por si mesmo, de transformar e de assimilar o passado e o heterogêneo, de cicatrizar suas feridas, de reparar suas perdas, de reconstruir as formas destruídas. Há homens que têm tão pouca força plástica, que podem morrer por um único incidente, de uma única dor, por vezes, uma leve injustiça, como se se tratasse da abertura de uma veia por onde perdessem todo o sangue. Pelo contrário, há outros a quem as catástrofes mais brutais e mais terríficas e até seus próprios crimes afetam tão pouco que conseguem, no mesmo momento ou pouco depois, reencontrar uma saúde suficiente e uma situação de boa consciência. (NIETZSCHE, 1970, 108)

Para Nietzsche, é impossível para o homem viver sem essa força plástica – sem esta capacidade de cicatrizar suas feridas e de assimilar o passado –, o que implica também no esquecimento de determinadas vivências e acontecimentos, para que surja o novo e se restabeleça a saúde psíquica. Sem tal força não há presente e nem ação. Esta ideia se tornará presente no conceito mais contemporâneo de resiliência.

A noção de força plástica irá de encontro ao conceito de cristalização, pois enquanto esta enrijece e solidifica formas e comportamentos, a outra permite a regeneração a partir de si mesmo, numa medida que é única e pessoal. Mas, sem esta, o homem ficará preso no passado e incapaz de atuar no presente.

Nesta perspectiva, o professor e o futuro professor devem estar prontos para lidarem com o complexo “campo de forças” que envolve a sala de aula. Não se trata apenas de uma mera aplicação de um determinado conteúdo e com uma certa metodologia que pode ser utilizada diariamente: trata-se de ser plástico para cicatrizar as feridas da vida – da sua pessoa – bem como a da que acontece em cada aula. Pois se esta capacidade de algum modo estiver comprometida ele não suportará por muito tempo a carreira do magistério. A cada ano muda-se também o perfil do aluno, sua postura, seu comportamento e cada aula pode se tornar um desafio com um alto grau de estresse.

Os alunos não estão “naturalmente” dispostos a fazer o papel de aluno. Dito de outra forma, para começar, a situação escolar é definida pelos alunos como uma situação, não de hostilidade, mas de resistência ao professor. Isto significa que eles não escutam e nem trabalham espontaneamente, eles se aborrecem ou fazem outra coisa. Lá, na primeira aula, os alunos me testaram, eles queriam saber o que eu valia. (DUBET apud PERALVA; SPÓSITO, 1997, p. 223).

Ser plástico implica ainda, nesse caso, estar aberto ao novo. “A profissão de docente é uma prática, ela requer um aprendizado de práticas, de experiências, de mestres de estágio, de ajuda nos momentos de dificuldades” (DUBET apud PERALVA; SPÓSITO, 1997, p. 230).

Complementando a citação de Dubet, o professor não deve romper definitivamente com o passado, como se não se tivesse história, mas antes usar o passado e o heterogêneo – aquilo que foi de alguma maneira captado ou vivenciado, antes para aplicá-lo de maneira nova, ou seja, não se prender demasiadamente a aquilo que aprendeu, mas não prescindir disto; todavia é preciso cada vez mais usar a criatividade e ousadia para atuar em sala de aula. A realidade deste “campo de forças” o exige.

2. Limites e potencialidades no ensino de filosofia e a aplicabilidade do PIBID

O projeto do PIBID-Filosofia\Mackenzie se concentra na proposta de desenvolvimento de atividades que estimulem o estudo e instiguem a reflexão filosófica sobre o mundo em que vivemos, contemplando as relações entre as dimensões do humano e as diversas áreas da filosofia que se dedicam a fundamentar o pensamento sobre elas. Nesse sentido, pretende-se sensibilizar o aluno tanto para a relevância do estudo de filosofia quanto para a necessidade de uma sistematicidade na análise e na construção de um arcabouço conceitual específico da área, considerando o contexto social e cultural no qual os futuros profissionais atuarão,

reconhecendo as dificuldades e desafios da prática pedagógica no ensino de Filosofia. No intuito de instrumentalizar a discussão e aprofundar as questões levantadas na sensibilização, serão propostas atividades que planejem e desenvolvam as habilidades de argumentação e raciocínio, tais como debates, exercícios e trabalhos escritos, socializados e discutidos a partir da pertinência argumentativa na produção dos textos. Serão elaborados textos finais de cunho acadêmico.

Considerando os objetivos, as atividades propostas pretendem desenvolver, inicialmente, uma problematização a respeito das questões éticas no mundo contemporâneo por meio da sensibilização estética. Nesse sentido, serão organizadas jornadas de sensibilização através de manifestações artísticas como cinema, música, teatro etc., apresentando e produzindo diversas obras concretas e propondo debates sobre o sentido filosófico, ético e estético, analisando seus possíveis significados como manifestações da cultura e visando a compreensão das questões humanas e suas implicações para a construção de valores.

Nesse sentido, o presente capítulo objetiva possibilitar a apresentação das ações previstas na proposta do edital. Entendemos que este projeto tem um impacto não apenas para os licenciandos que puderam refletir sistematicamente sobre a prática docente quanto ao ensino de filosofia, compreendendo as múltiplas tensões do “campo de forças” no espaço compósito (CARMO, 2009; ROLDÃO, 2007) que é a escola, onde se fazem presentes tanto as possibilidades de atuação, bem como os limites que cercam sua plena efetivação.

É preciso reforçar a luta contra o processo de cristalização presente na escola que sacode a rotina dos alunos, dos demais docentes que não participam do projeto, visto que os próprios alunos, por terem suas aulas de filosofia numa dinâmica muito diferente das outras disciplinas, cobram do professor alterações na sua atuação. Outra luta que se faz presente ocorre no professor supervisor que se vê motivado diante de novas possibilidades com as sugestões dos licenciandos, incitado a refletir sobre a filosofia do ensino de filosofia, encontrando junto a estes, um novo papel que se desenha cotidianamente. Os alunos, por sua vez, acabam

por vislumbrar a importância do ensino de filosofia para sua formação enquanto ser humano e enquanto cidadão, posto que redimensionam a lente pela qual enxergam o mundo e há um ganho significativo na doação de sentido para sua existência.

No outro ponto de observação, que pertence ao *pathos* da distância entre o que se aprende na Universidade e a realidade do cotidiano escolar (ou seja, no campo teórico e reflexivo sobre a teoria e a práxis pedagógica), os licenciandos puderam captar as demandas que tal realidade apresenta, as dificuldades e os limites de atuação, na tentativa de superar a simples observação presente nos estágios tradicionais.

O aluno que participa do projeto, por ter uma imersão no cotidiano da escola e vivenciar seus desafios, acaba por ter uma experiência mais enriquecedora do que o estágio tradicional, ele é atuante desde o princípio no processo e com isso inicia o desenvolvimento das aptidões necessárias para a futura docência. No estágio tradicional observamos as aulas, mas sempre a uma distância considerável, como uma parte fora do processo, enquanto no PIBID somos elementos integrantes. Entre o estágio normal, que contribui mais em criar uma resistência à docência e o PIBID, que mostra diferentes aspectos da profissão e permite a vivência do dia-a-dia, o PIBID é mais favorável e completo para a nossa formação. (Caroline Bekmessian Pinheiro, licencianda da UPM).

Ainda nesse ponto é preciso compreender o valor do programa para sua formação, já que ao captarem essas demandas tiveram, junto aos professores supervisores e coordenador de área, além do desabafo de suas angústias, a consciência do seu papel político enquanto formador e educador. Puderam planejar e criar situações para que o projeto pudesse ser aplicado, colocando-se no papel de “estrategistas”.

Os planejamentos todos ocorreram junto ao professor, pois assim o tal se encontraria ciente do que nós pibidianos queríamos e como poderíamos executar o projeto. Foram-nos apresentadas as “aulas” que o professor está passando

às suas salas e fizemos assim a escolha sobre quais seriam as salas que poderiam estar executando o projeto junto de nós. Diante de nossa organização sobre o “esqueleto” do projeto, passamos para a apresentação da didática escolhida para com os alunos e para o “*feedback*” dos alunos diante daquilo que lhes foi proposto. Foi nesse momento que percebemos o déficit dos alunos diante da filosofia e resolvemos dar aulas sobre filosofia e mitologia para os educandos. (Juan Correa, licenciando da UPM).

Um das grandes vantagens do PIBID é que ele te induz a colocar a mão na massa. Consequentemente, conhecendo toda a estrutura escolar, tanto o lado bom, quanto o ruim. Neste sentido, o processo de construção de uma carreira docente é mais eficaz e, sobretudo, mostra-se, de maneira prática, as dificuldades da profissão no sistema estadual de ensino. Uma das grandes vantagens é conhecer o mundo educacional. Ter relações com a direção, com o grupo de professores, saber suas metas e expectativas, trabalhar junto com eles para um processo de aprendizagem mais eficaz. O PIBID liga o estudante à escola proporcionando na prática uma realidade escolar muito mais efetiva. (Luciano Oliveira, licenciando da UPM).

Para os licenciandos, o valor do projeto não reside apenas na resolução dos problemas da escola e nas produções resultantes da aplicação do projeto durante o ano letivo. Foram produzidos vídeos, pinturas em telas e tecidos, esculturas em vários materiais disponíveis como arame e isopor, literatura de cordel, apresentações de dança e de teatro, estudos de figurinos para teatro, roteiros, charges, histórias em quadrinhos, composições musicais e poéticas etc., o que permitiu uma excelência no processo ensino-aprendizagem. Mas antes de tudo, no âmbito universitário, escreveram artigos que resultaram em produções acadêmicas, compartilhadas em congressos e em outros momentos propícios, cujo valor não pode ser mensurado quantitativamente apenas. Para alguns pibidianos que estão há mais tempo, seus depoimentos revelam a maturidade adquirida nesse processo, principalmente dos que participaram de eventos de porte. Essa experiência tem um valor inapreciável.

O espaço compósito requer, como vimos, a análise de relações que se dão concomitantemente no mesmo espaço, em diferentes níveis de análise. Sendo assim, é preciso também pontuar as mudanças ocorridas no próprio curso de filosofia e na Universidade desde a implantação do projeto. As alterações se iniciam com o próprio professor coordenador, no processo que se retroalimenta com as demandas dos pibidianos quando voltam da escola; na seleção de textos e na oportunização de momentos de compartilhamento dos pibidianos em sala de aula nas disciplinas pedagógicas, na busca por espaços para além dela integrando o curso como um todo, como os seminários internos e na própria semana de filosofia – eventos que compreendem a participação de todos os docentes e discentes do curso –, bem como no incentivo e participação nos congressos que tratam de educação e do ensino de filosofia. Esta experiência também resultou em produções de material didático-pedagógico inédito no curso de filosofia, em especial, nas disciplinas denominadas Oficinas de Práticas Pedagógicas, tais como jogos de tabuleiro, ou de memória, e também exercícios planejados com obras de arte e fotografia, ou seja, o próprio curso tem sofrido alterações tendo por base esse engajamento, com a sensibilidade para esta forma de atuação.

Podemos, portanto, compreender o PIBID como uma interseção entre os espaços: Universidade, Escola e Comunidade; entre demandas, planejamento e ações; entre teoria, práxis e meta-reflexão; professor, licenciando, alunos-professor, no engajamento político de todas elas, nesta composição assimétrica, na busca por uma sociedade mais justa e igualitária – mas também como um crescente processo de plasticidade em todas essas esferas, já que não há nada absolutamente pronto, como uma receita de bolo, mas a se fazer, com ousadia e criatividade, e nos valendo das palavras do professor Franklin Leopoldo e Silva:

O engajamento só é possível se acreditarmos no sentido da história. Mas o sentido o homem não doa à história, ele o testemunha de dentro da história. E é um sentido plural, variável, contingente e dolorosamente apreendido, porque apreendido na dicotomia fundamental do fazer e do sofrer a história. Por isso, o engajamento nunca pode se dar a

partir da segurança daquele que detém as respostas, mas sempre a partir da perplexidade daquele que sabe que a razão e o sentido não excluem a imprevisibilidade, os desvios e as angústias, uma vez que o homem está na história como quem se procura, não como quem já se encontrou. (LEOPOLDO E SILVA, 1993, p. 22).

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. “Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas baratas”. In: COSTA, M. V. (Org.). **Escola Básica na virada do século - Cultura, Política e Currículo**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- CARMO, Renato; SIMÕES, José Alberto. Do Espaço abstrato ao espaço compósito: refletindo sobre as tensões entre mobilidades e espacialidades. In: **A Produção das Mobilidades**. São Paulo: Imprensa das Ciências Sociais, 2009.
- LEOPOLDO E SILVA, Franklin. A função social do filósofo. In: ARANTES et al. (Org.). **A Filosofia e seu Ensino**. São Paulo: Ed. Cortez, 1993.
- MAHEIRIE, Kátia; PEREIRA, Eliane Regina. Criação e cristalização na dialética do ensinar e aprender: os sentidos que professoras atribuem às suas práticas pedagógicas. **Rev. bras. crescimento desenvolv. Hum**, v. 16, n. 1. São Paulo, abr. 2006. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822006000100007. Acesso: 26 mai. 2017.
- NIETZSCHE, F. **Da Utilidade e dos Inconvenientes da História para a Vida**. Coleção Síntese. Lisboa, Ed. Presença, 1970.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre Educação**. Rio de Janeiro, PUC-RJ\Loyola, 2004.
- PERALVA, Angelina Teixeira; SPOSITO, Marília Pontes. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. [Entrevista com François Dubet]. **Revista Brasileira de Educação** [S.l: s.n.], 9 set. 1AD.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função Docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>. Acesso: 26 mai. 2017.