



II ENCONTRO NACIONAL
DAS LICENCIATURAS
I SEMINÁRIO NACIONAL
DO PIBID

28, 29 e 30 de Novembro

Centro de Eventos Ricardo Freire Bulhões UFG - Câmpus
Samambaia

Avanços, impasses e desafios da formação de professores no Brasil

COMISSÃO ORGANIZADORA

Presidente

Sandramara Matias Chaves

Subcomissão De Finanças

Gisele de Araújo Prateado Gusmão

Jaqueline Araújo Civardi

Subcomissão De Publicação

Francisco Luiz de Marchi Netto

André Vasconcelos da Silva

Paulo Alexandre de Castro

Subcomissão De Transporte

Bruno George Ferreira

Secretária

Camila Marques Menezes

Subcomissão Científica

Dalva Eterna Gonçalves Rosa

Lana de Souza Cavalcanti

Dulce Barros de Almeida

Eliana Melo Machado Moraes

Ivanilton José de Oliveira

Jaqueline Araújo Civardi

Luciana Freire Ernesto Coelho Pereira de Sousa

Maria Margarida Machado

Rusvênia Luiza Batista Rodrigues da Silva

Silvio Carlos Marinho Ribeiro

Marlon Herbert Flora Barbosa Soares

Nyuara Araújo da Silva Mesquita

Rones de Deus Paranhos

Karolina Martins Almeida da Silva

Vanilton Camilo de Souza

Eliana Marta Barbosa de Moraes

Adriana Sposito Alves Oliveira

Denis Richter
Vânia Carmem Lima
Coraci Helena do Prado
Rafaela da Silva Rabelo
Adriana Aparecida Molina Gomes
Paulo Alexandre de Castro
Wagner Wilson Furtado
Janice Pereira Lopes
Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago
Tatiana Diello Borges
Divina Nice Martins Cintra
Adriana Oliveira Aguiar
Newton Armani de Souza
Keyla Andrea Santiago Oliveira
Eleny Macedo
Carime Rossi Elias
Nancy Nonato de Lima Alves
Noêmia Lipovetsky
Lúcia Maria de Assis Vieira
Thaís Lobosque Aquino
Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira
José Pedro Machado Ribeiro

Subcomissão de Passagens e Hospedagem

Elisandra Carneiro de Freire
Francisco Antonio de Castro

Subcomissão De Comunicação

Letícia Segurado Côrtes

Subcomisssão De Monitoria

Mariana Viana Pinto

Subcomisssão De Monitoria

Thaynara Santiago

Subcomissão De Alimentação

Marilda Shuvartz

Cleiton Porto Moraes
José João Cruvinel
Joselito da Silva Neves
Keila da Silva Oliveira
Charles Antonio de Oliveira
Sara Cristina Nogueira
Liana Jayme Borges

Organização Geral

Modesto Batista Borges
Renato Afonso

Diagramação

Simonides Garcia Mendes

Subcomissão Cultural

Thaís Lobosque Aquino

Subcomissão de Logística

Valtercides Cavalcante
Guilherme Silva Marques
Hermínio Alves Fernandes
Mariza Alves Naves da Silva
Cristiane de Fátima Ribeiro Rocha
Diolino Anselmo dos Santos
Jeovânia Pereira Marinho

Universidade Federal de Goiás
Pró-Reitoria de Graduação



II ENCONTRO NACIONAL
DAS LICENCIATURAS

I SEMINÁRIO NACIONAL
DO PIBID

GRUPO DE TRABALHO 07
ENSINO DE FILOSOFIA E SOCIOLOGIA

Apresentação

O II Encontro Nacional das Licenciaturas e I Seminário Nacional do PIBID tem como meta mobilizar instituições, docentes e estudantes que lidam com a formação de professores para a educação básica, com o intuito de socializar e debater questões relativas às políticas públicas, programas e práticas formativas referentes às licenciaturas, bem como ao PIBID.

Com o tema **Avanços, impasses e desafios da formação de professores no Brasil**, pretende-se criar possibilidades para que as instituições formadoras por meio de seus professores e estudantes promovam a análise, proposição e intervenção nas políticas públicas referentes à formação de professores e à Educação Básica no Brasil vislumbrando um caminho promissor para atingir o tão almejado objetivo da qualidade da educação.

O debate sobre essas temáticas tem relevância em decorrência do panorama atual caracterizado por mudanças em todas as dimensões da vida social e educacional no mundo e no Brasil, as quais têm requerido políticas mais coerentes com esse contexto e mais especificamente, políticas para a formação de professores que possibilitem fazer frente aos inúmeros desafios postos cotidianamente para esses profissionais.

Dessa maneira, possibilitar espaços de discussão de diferentes formas de compreender e lidar com as questões pedagógicas, de socializar concepções curriculares e propostas de formação de professores, reveste-se de fundamental importância para o campo das licenciaturas no país.

A discussão sobre uma Política Nacional de Formação de Professores tem repercussão direta sobre as políticas de formação e profissionalização dos professores em todo o país, fornecendo subsídios para o debate sobre a formação inicial e continuada desses profissionais, o trabalho que vem sendo realizado nas instituições formadoras, públicas e privadas, e os currículos dos cursos ofertados.

Diante disso, têm-se como objetivos para esse evento:

- Proporcionar discussões e reflexões teóricas e políticas relativas à formação de professores no país.
- Refletir sobre as contribuições das políticas públicas e programas no âmbito das licenciaturas;
- Debater as diferentes propostas curriculares de formação de

professores e suas demandas;

- Criar espaços de trocas de experiências formativas produzidas nos cursos de licenciatura;
- Discutir sobre o papel da produção do conhecimento nos processos formativos do professor;
- Socializar materiais didático-pedagógicos produzidos no âmbito das licenciaturas
- Incentivar a reunião, integração e promoção de interlocuções sobre as diferentes experiências de formação e práticas pedagógicas vivenciadas no âmbito do Pibid em nível nacional;
- Criar espaço dialógico que divulgue os saberes construídos de modo articulado nos ambientes acadêmico e escolar, pelos bolsistas de iniciação à docência .

A importância dessa temática ficou confirmada com a inscrição de quase mil trabalhos para apresentação nas diversas modalidades. Após a seleção, disponibilizamos nos Anais (publicação *on-line*; *link na home-page* da PROGRAD-UFG, no endereço www.prograd.ufg.br) a programação e o resumo dos trabalhos. Desejamos a todos os participantes um excelente e proveitoso evento.

Sejam bem-vindos a Universidade Federal de Goiás.

Comissão Organizadora.

GT 07 - Ensino de Filosofia e Sociologia

COMUNICAÇÃO ORAL - 29/11 (terça-feira)

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES – PIBID FILOSOFIA / UFMT

THEOBALDO, Maria Cristina

(Departamento de Filosofia, coordenadora de área Pibid Filosofia – UFMT,
CAPES)

cristinatheobaldo@ufmt.br

Palavras chave: Filosofia, Pibid Filosofia, docência, educação básica

As abelhas sugam as flores aqui e ali, mas depois fazem o mel, que é todo delas: já não é tomilho nem manjerona. Assim também as peças emprestadas de outrem ele [o aluno] irá transformar e misturar, para construir uma obra toda sua: ou seja, seu julgamento. Sua educação, seu trabalho e estudo visam tão-somente a formá-lo.

Montaigne. Ensaios. Livro I, cap.26.

O Pibid Filosofia-UFMT, iniciou em abril de 2010 e tem término previsto para março de 2012; é composto por 12 licenciandos, dois professores supervisores (formados em filosofia e vinculados a duas escolas estaduais de ensino médio participantes do Pibid UFMT) e uma professora coordenadora de área (do curso de Bacharelado e Licenciatura em Filosofia). Nossa proposta toma por eixos norteadores os mesmos apresentados no Projeto PIBID Institucional da UFMT, são eles: a avaliação emancipatória como instrumento de reflexão e transformação da ação pedagógica e a interdisciplinaridade no trato das matérias escolares.

O desenvolvimento do Projeto tem por orientação uma práxis mediada pela (1) fundamentação teórica (através de seminários de pesquisa e cursos de capacitação); e (2) planejamento e execução de atividades nas escolas (participação na Sala do Educador¹, elaboração de projetos didáticos, de planos de ensino e planos de aulas), ações estas respaldadas em diagnósticos sócio culturais da comunidade escolar e da vivência pedagógica dos bolsistas nas escolas. Todos os

alunos bolsistas também estão vinculados ao Grupo de Pesquisa Prophil – Filosofia e Educação, do Departamento de Filosofia da UFMT. A vinculação ao Prophil visa proporcionar e incentivar a elaboração de projetos de pesquisa na área de ensino da filosofia e oferecer suporte teórico às atividades desenvolvidas.

A partir de um horizonte interdisciplinar, planejamos e executamos atividades que buscam consorciar aspectos relacionados à didática para o ensino da Filosofia e à investigação de temas e problemas filosóficos presentes nos projetos pedagógicos das escolas conveniadas. Nossas metas podem ser sintetizadas nos seguintes pontos.

1. Capacitação pedagógica

As atividades relacionadas à capacitação e fundamentação teórica, principalmente no campo curricular e na didática para o ensino da Filosofia, objetivam introduzir os alunos bolsistas no universo teórico das questões em torno do ensino da Filosofia e da interdisciplinaridade, instrumentalizando-os para a construção de um adequado diagnóstico do contexto escolar seja na perspectiva estritamente didática, seja ao que se refere às condições e expectativas sócio culturais da comunidade escolar.

Não menos fundamental, buscamos fomentar e sistematizar o vínculo entre a atuação docente e a pesquisa. A participação da equipe em atividades de pesquisa tem proporcionado o contato com a rotina de estudos e de discussões típicas dos grupos de pesquisa, favorecendo, assim, a formação do professor pesquisador. Sobre tudo, a elaboração de projetos de pesquisa e a apresentação de trabalhos em eventos constituem experiências significativas na medida em que se torna possível exercitar a formação docente consorciada à interlocução teórica e ao intercâmbio acadêmico.

2. Planejamento e desenvolvimento das atividades nas escolas.

A atuação dos alunos bolsistas é desenvolvida tanto em sala de aula (acompanhando as tarefas dos alunos e auxiliando em atividades rotineiras), quanto extraclasse (produção de material didático, elaboração e execução de projetos).

Em 2010, nos concentramos na elaboração de planos de ensino e planos de aula. Produzimos um conjunto de componentes didáticos centrados nas áreas da filosofia (lógica, estética, teoria do conhecimento, filosofia da ciência, ética e filosofia política) e organizados a partir de temas. Consideramos que a constância na preparação das aulas, incluindo aí seu entorno em termos de pesquisa e elaboração didática – desenvolvimento do conteúdo, seleção de textos filosóficos, estratégias de sensibilização, rede multi ou interdisciplinar, processos avaliativos etc. - constitui um caminho seguro para a construção de uma identidade pedagógica pessoal no exercício da docência.

Em 2011, priorizamos a elaboração de projetos didáticos interdisciplinares: Filosofia e literatura, Filosofia e cinema, Filosofia e patrimônio cultural da cidade, Leitura filosófica. Entendemos que o foco em atividades extraclasse favorece uma maior aproximação dos discentes do ensino médio com a tradição filosófica, uma vez que nessas atividades são instigados a discutir temáticas culturais e sociais variadas em formatos variados, sempre em interface com a análise e interpretação filosóficas (indústria cultural e cinema, mural de pesquisa na área da epistemologia, júri simulado sobre tema da bioética, reflexões sobre a presença da ciência e da tecnologia no mundo contemporâneo, diversidade cultural etc.). Tais atividades visam não só sensibilizar para a leitura filosófica da realidade como também proporcionar aos alunos bolsistas experiências no planejamento e na execução de atividades extraclasse e de perfil interdisciplinar.

O planejamento das atividades é realizado em reuniões de trabalho semanais com toda a equipe, e tem sua ignição no conhecimento detalhado das experiências e interesses culturais dos estudantes das escolas. Tal conhecimento é alcançado através da elaboração, aplicação e sistematização de questionário diagnóstico. O objetivo das agendas do planejamento consiste em exercitar as rotinas pedagógicas e a percepção da necessidade da constante pesquisa de metodologias e conteúdos para uma docência adequada.

3. Docência, ética e cidadania

Especial atenção é dedicada à sensibilização dos alunos bolsistas e da equipe docente das escolas participantes ao bom exercício da profissão de professor. A ênfase em aspectos legais e éticos relacionados à profissão, bem como esclarecimentos acerca das políticas educacionais regional e nacional são recorrentes. Ao encontro dessa preocupação, desenvolvemos um ciclo de palestras sobre ética e cidadania na educação com aos professores das escolas participantes, no qual procuramos explorar o exercício da reflexão filosófica e a prática de círculos virtuosos de convivência no espaço escolar.

Dificuldades e avaliação

A maior parte das atividades concluídas ou em andamento decorreu sem sobressaltos até o presente momento: (1) contamos com o constante apoio da Coordenação Institucional do Pibid e da Pró-Reitoria de Graduação da UFMT, inclusive com a disponibilização de equipamentos (computadores de mesa, notebook, filmadora, projetor). Também não há carência de material de consumo. (2) Nas escolas conveniadas as atividades transcorrem sem percalços e sempre num clima de acolhimento e intercâmbio produtivo seja com a coordenação e direção, seja com os alunos das turmas envolvidas e demais professores.

Registramos como maior entrave o difícil acesso à bibliografia específica e material didático na área de ensino da Filosofia. Cabe ressaltar que o principal instrumento de trabalho do pesquisador e do professor de Filosofia são livros, filmes, documentários, sendo fundamental a disponibilização dos mesmos para estudos e preparação de material didático. Nesse sentido, sugerimos que no Programa PIBID conste a disponibilização de recursos para a aquisição de bibliografia e de materiais didáticos multimeios.

Entendemos que o Pibid é uma iniciativa extremamente bem vinda para impulsionar a formação inicial à docência e valorizar a licenciatura. Referendamos a expansão do Programa para todas as licenciaturas. Registramos, a seguir, algumas observações e sugestões:

(a) Em relação à coordenação de área: consideramos que o professor coordenador carece estar diretamente envolvido com os aspectos específicos da formação docente nos cursos de licenciatura, seja em relação à pesquisa, seja em relação à prática pedagógica presente na matriz curricular do curso.

(b) Quanto ao professor supervisor: frequentar a escola sob orientação adequada de um profissional oportuniza ensaiar o que é aprendido na academia, e alimenta a necessidade de dedicação à pesquisa na área educacional e na área de conhecimento específica, daí o importante papel do professor supervisor no Pibid. Com vistas ao fortalecimento e maior ênfase às tarefas do professor supervisor, sugerimos que essas sejam claramente demarcadas e esclarecidas junto às coordenações pedagógicas das escolas participantes do Programa.

(c) Em relação aos alunos bolsistas: percebemos que o Pibid solicita do bolsista reflexão sobre sua futura identidade profissional, estimulando-o a pensar suas práticas e seu desempenho enquanto licenciando. Pela experiência acumulada até aqui (18 meses), julgamos que o comprometimento e aproveitamento formativo dos bolsistas é mais intenso entre aqueles que já concluíram o primeiro ano ou os dois primeiros semestres da licenciatura. No decorrer desses meses de trabalho apurou-se a percepção de que a disciplina e as responsabilidades exigidas no trabalho em equipe e nas atividades do ambiente escolar favorecem e aceleram o processo de formação. O compromisso com as tarefas, o encaminhamento e resolução das dificuldades, a apresentação de trabalhos conjuntos em eventos, a satisfação em planejar e executar, proporcionam envolvimento e senso de responsabilidade indispensáveis ao exercício da futura profissão.

(d) Escolas participantes: observamos que a expectativa das escolas em relação ao Pibid é bastante diversificada: ora esperam a implementação de projetos pedagógicos, ora, equivocadamente, entendem que os alunos bolsistas são estagiários, por vezes solicitam maior participação da equipe Pibid na cena

escolar. No intuito de evitar constrangimentos, o Pibid Filosofia, desde o início dos trabalhos, procurou discutir com os gestores escolares o planejamento das atividades. Na outra ponta, sempre levamos ao conjunto da escola (professores, coordenadores e alunos) os resultados alcançados. Procuramos, ainda, atender a demanda da formação continuada com a realização de cursos de capacitação e de oficinas pedagógicas na Sala do Educador de ambas as escolas conveniadas.

(e) Ensino, pesquisa e extensão: notamos que o fomento de parcerias com grupos de pesquisa, com outros projetos Pibid da Instituição (seja em suas atividades rotineiras, seja em projetos de extensão ou eventos) e com os demais professores que atuam nas disciplinas dos cursos de licenciatura colabora significativamente na formação dos bolsistas. Nesse sentido, parece-nos bem vinda a interlocução com esses atores institucionais através de propostas de pesquisa conjuntas na área educacional, de projetos de formação inicial e continuada, e, principalmente, o diálogo constante com a coordenação dos cursos de licenciatura.

Referências Bibliográficas

- ASPIS, R., GALLO, S. *Ensinar Filosofia: um livro para professores*. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.
- DALBOSCO, C. A. *Pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2007.
- FREIRE, R. de F. *Dez proposições para uma filosofia simples*. Cuiabá: Edufmt, 2009.
- OBIOLS, G. *Uma introdução ao ensino da Filosofia*. Ijuí: Unijuí, 2002.
- ROCHA, R. *Ensino de Filosofia e Currículo*. Petrópolis: Vozes, 2008.

PENSAR O ENSINO DE FILOSOFIA À LUZ DAS CONDIÇÕES ATUAIS: PROBLEMAS, DESAFIOS, PROPOSTAS²

Carmelita Brito de Freitas FELÍCIO
Faculdade de Filosofia/UFG
carmelaf@terra.com.br

Palavras-chave: filosofia; ensino; interdisciplinaridade; pensamento.

Introdução

Com o retorno recente da disciplina de Filosofia ao currículo da educação básica somos confrontados com problemas, os mais inquietantes. Começamos, então, interrogando *como é possível o ensino de filosofia nas condições atuais?* Como tornar tal ensino significativo, para os professores e os alunos, e não apenas o cumprimento de uma obrigatoriedade? Como enfrentar as dificuldades que têm se apresentado para o ensino de Filosofia, se a essa disciplina são reservados míseros 45 minutos de aula, uma vez por semana? É possível garantir, nessas condições, a qualidade efetiva das aulas e o exercício do pensamento?

Partimos, então, do lugar de onde falamos: a Universidade, atentando-nos para o fato de que, a reflexão, nos cursos de Filosofia, sobre essa disciplina no ensino médio, ainda é tímida. Essa reflexão, se ela é tão necessária, é dada a urgência de se enfrentar um problema de caráter estrutural, cristalizado no modo de organização curricular dos cursos superiores de Filosofia no Brasil - afetando especialmente a modalidade de licenciatura - que de forma equivocada, mas insistente, promoveu e institucionalizou uma separação entre ensino e pesquisa, baseada no suposto de que a formação do futuro professor de filosofia prescindiria da pesquisa. Esta seria privilégio do bacharelado, o que é um erro e uma fonte de prejuízo para a qualidade da formação do professor de Filosofia. Seria preciso, então, se opor à lógica que permeia os cursos superiores de filosofia que, com honrosas exceções, “não cultivam os espíritos com vocação de educador e desestimulam a dimensão educacional da filosofia” (GALLO; KOHAN, 2000, p. 181). A atitude dogmática que procura desqualificar essa dimensão é algo da ordem do patético. É, pois, dessa perspectiva que, se a atividade da pesquisa deve ser colocada no mesmo nível de importância do ensino, é porque, tal como entendemos, essas duas dimensões são fundamentais para a elaboração da prática docente e porque não acreditamos ser

² Este trabalho é fruto dos resultados parciais de nossa pesquisa no âmbito do subprojeto de Filosofia que integra o PIBID/UFG, iniciado em 2010. O projeto conta com a colaboração de 11 (onze) bolsistas, alunos do curso de licenciatura em Filosofia da UFG. Fonte de Financiamento: CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

possível ser um bom professor sem pesquisar a própria prática, do mesmo modo que um bom pesquisador quer compartilhar sua pesquisa com outros.

A obrigatoriedade do ensino de filosofia no nível médio foi, sem dúvida, uma vitória para todos aqueles que acreditamos no valor do trabalho da filosofia em sala de aula. Todavia, a obrigatoriedade por si só não tem garantido o reconhecimento dessa instância privilegiada de um tipo emergente e bastante particular de investigação filosófica: o ensino da filosofia. Ainda há muito por fazer para superar visões dogmáticas que encaram o campo de estudos sobre o ensino da filosofia como uma temática menor, ou mesmo como uma temática não-filosófica, o que é uma contradição, pois a filosofia, ao longo de sua história, mostra-se como um empreendimento essencialmente educativo.

Metodologia

O fato de vivermos em um mundo fragmentado nos confronta com a urgência de pensar a formação de professores (inicial e continuada) neste contexto atual, de fragmentação e de especialização crescente dos saberes. À luz desse pano de fundo, a interdisciplinaridade se coloca como uma exigência, em contraposição à “cegueira das especializações”. Por isso, o arcabouço teórico-metodológico de nossa pesquisa é construído a partir de tentativas que buscam romper o caráter estanque das disciplinas, reconhecendo que, por detrás da *inter*, *multi*, *pluri* e *trans*(disciplinaridade), há uma mesma raiz – a disciplina. Assim, a especialização tem que ser complementada, ou mesmo em alguns casos substituída por uma compreensão interdisciplinar, capaz de dar conta das novas configurações, das perspectivas múltiplas que permeiam o conhecimento mais aprofundado dos objetos de estudo da ciência. Nesse sentido, nossa pesquisa se concentra na investigação das condições de possibilidade de se instituir práticas interdisciplinares em uma estrutura institucional assentada no modelo disciplinar. Entendemos que esse procedimento deve ser adotado em nome de um respeito à complexidade, à multiplicidade e à pluralidade intrínseca à realidade. Tratar-se-ia, então, de ocupar esse espaço aberto pela possibilidade da cooperação interdisciplinar e, assim, tornar possível o encontro e o diálogo. Há encontro quando os saberes se ouvem, sem perder suas identidades. A filosofia, por sua vez, não precisa “temer nenhum contágio, quando posta em contato com a lógica de outras disciplinas, como mostra a especificidade da sua história e de seus modelos argumentativos” (Nobre e Terra, 2007, p. 101). A interdisciplinaridade se efetiva quando há determinação de agir e partilhar o nosso pequeno domínio do saber. Assim, o caminho que vimos percorrendo em nossa pesquisa tem nos mostrado que não são as determinações legais que vão garantir a interdisciplinaridade, mas sim a capacidade e o entusiasmo

de professores e alunos que constroem essas experiências.

Resultados e Discussão

O ensino de Filosofia na educação básica não diz respeito somente a nós, professores comprometidos com a tarefa de formar aqueles que irão se ocupar com o ensino da disciplina nesse nível de ensino. A pergunta, volta e meia, é colocada também pelos jovens estudantes que querem saber “para que serve a filosofia?”. Para os professores que têm que começar do zero, em um primeiro curso de filosofia de ensino médio, há de se estar preparado para enfrentar essas perguntas que inexoravelmente chegarão: “por que estudar filosofia, se ela não cai no vestibular?”. Assim, os professores vão engenhosamente criando estratégias de respostas possíveis, tratando de armar uma defesa que, de certa forma, os imunize frente ao desconforto de interrogatórios desse tipo.

Como explicar aos jovens estudantes que a filosofia não serve para nada? Eis um problema que tem absorvido os professores de filosofia do ensino médio. De modo que, seria preciso entender as perguntas que começam com ‘para que’, que interrogam pela utilidade ou pelo sentido da filosofia. Recuemos, então, à *Metafísica* de Aristóteles. “A filosofia – ou sabedoria primeira – não serve para nada, porque é a única sabedoria que existe para si mesma e não para outra coisa, o único saber que procuramos por si e não como meio para alcançar outro saber; daí seu caráter livre e independente” (*apud* GALLO; KOHAN, 2000, p. 188). A definição de Aristóteles, porém, perde a sua força em um tempo como o nosso regido pelo imperativo da utilidade. Esse critério, intimamente relacionado com a sede de conhecimento, imprime a marca do mundo moderno. Diante do elevado *status* do conhecimento, da ciência moderna e da tecnologia, a filosofia se desfigura, já não é mais “o único saber que procuramos por si e não como meio para alcançar outro saber”, mas passa a se confundir com um saber que “deve”, de forma imperativa, satisfazer as exigências de conhecimento.

Não é, portanto, por acaso que os jovens estudantes querem entender porque eles precisam aprender filosofia, preocupados como estão em aprender coisas que possam lhe ser úteis para passar no vestibular, ingressar na universidade ou no mundo do trabalho, enquanto que, os professores se veem numa camisa de força já que são obrigados a cumprir as exigências impostas por uma concepção de ensino centrada na aquisição de competências que, de acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, na parte dedicada aos conhecimentos de filosofia (2006, p. 29), “podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permitir às pessoas adquirirem habilidades e conhecimentos específicos orientados para

o trabalho”.

Importa, então, saber qual é o sentido da filosofia e de seu ensino, neste tempo em que a faculdade de pensamento é destronada e cede lugar à busca de mais e mais conhecimento. Se esse é um problema é porque, quando se passa a aplicar os critérios próprios do conhecimento à atividade do pensamento, corre-se o risco de perder de vista a relevância peculiar dessa faculdade do espírito. Nesse sentido, há de se prestar atenção à distinção feita por Arendt entre conhecimento e pensamento, se não quisermos banir essa dimensão fundamental de nossa existência. Acompanhando Kant, Arendt lembra que, a 'necessidade urgente da razão [...] é mais do que a mera busca e o desejo de conhecimento'. Assim, a distinção entre as duas faculdades, razão e intelecto, coincide com a distinção entre duas atividades espirituais completamente diferentes: pensar e conhecer; e dois interesses inteiramente distintos: o significado, no primeiro caso, e a cognição, no segundo (1993, p. 13).

Conclusões

O que fazer quando a filosofia perde o seu caráter, em nome da aplicação de critérios de utilidade e de validade à esfera do pensar que não são adequados a ela e que podem prejudicar não só o pensar, mas também a esfera educacional? Não estamos aqui negando a relevância do conhecimento, não estamos estabelecendo uma hierarquia, mas simplesmente constatando que conhecimento e pensamento são atividades mentais distintas (Cf. ALMEIDA, 2009, p. 136). Para além disso, estamos chamando a atenção para o fato de que, a escola moderna tem visado, cada vez mais, os conhecimentos técnicos e, cada vez menos, os conhecimentos gerais, desqualificando, assim, o conhecimento que não é imediatamente aplicável.

Sob essas condições, seria interessante interrogar o que acontece quando a educação – “que, em certo sentido [...] acolhe a indeterminação, já que quem aprende está sendo requisitado, não tanto para dominar um certo lote de conhecimentos, mas sim para travar um novo *relacionamento com o saber*” (LEFORT, 1999, p. 211) - se deixa dominar pelo imperativo técnico? Resta saber o que fazer nesse cenário em que o professor de filosofia é rebaixado ao posto de mero agente transmissor de conhecimentos, pois se indagamos o que ocorreu com a posição do educador, “é preciso evidentemente convir que mudou inteiramente, que a figura do mestre tende a se apagar para dar lugar à figura de agente de transmissão de conhecimentos” (LEFORT, 1999, p. 220).

Enfim, o que nos faz pensar? Mais importante do que o pensamento não seria aquilo que faz pensar? Interessa-nos, então, em nossa pesquisa, pensar o

lugar do ensino de filosofia neste contexto de supervalorização do conhecimento, criar condições para resistir ao seu empobrecimento e buscar outros sentidos para a nossa prática filosófica enquanto professores de filosofia.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. *Amor mundi e educação* – reflexões sobre o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009 (Tese de Doutorado).

ARENDT, Hannah. Pensamento e considerações morais. In: *Responsabilidade e julgamento*. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Cia. das Letras, 2004, p. 226-257.

_____. *A vida do espírito* – o pensar, o querer, o julgar. 2ª ed. Tradução Antônio Abranches, Cesar Augusto R. de Almeida e Helena Martins. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

GALLO, Sílvio e KOHAN, Walter Omar. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio. In: GALLO, Sílvio e KOHAN, Walter Omar (orgs.). *Filosofia no ensino médio*. 2ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, pp. 174-196.

LEFORT, Claude. Formação e autoridade: a educação humanista. In: *Desafios da escrita política*. Tradução de Eliana de Melo Souza. São Paulo: Discurso Editorial, 1999, p. 207-223 (Coleção Clássicos e Comentadores).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Orientações curriculares para o ensino médio* - Ciências humanas e suas tecnologias. v. 3 (Conhecimentos de filosofia - cap. 1). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

PROMOVENDO A EQUIDADE DE GÊNERO EM SALA DE AULA

FERRARI, Milena Corrêa

Bolsista PIBID – Ciências Sociais/UFMT

mc.milena@gmail.com

Palavras-chave: Gênero, sexismo, ensino.

Este trabalho descreve a experiência de abordagem do tema “Gênero e sexismo”, realizada com alunos do 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Liceu Cuiabano. As atividades integraram a unidade de conteúdo “Cultura e diversidade”, que vinha sendo desenvolvido desde o segundo bimestre.

Numa etapa preliminar, selecionamos os conteúdos, bem como as obras de referência “Gênero e Sexismo”, contemplamos como material de apoio a obra “Uma didática para Pedagogia Histórico Crítica” (2009) de João Luiz Gasparin, o qual lança mão uma proposta de processo de ensino em uma perspectiva histórico crítica da educação,

Na escola Liceu Cuiabano na cidade de Cuiabá, a equipe PIBID – Ciências Sociais tem realizado atividades em consonância com as OCNs; a preocupação é organizar materiais e recursos didáticos que no ensino-aprendizagem permitem a problematização dos fenômenos sociais dentro de temas, mediados pelo professor, fundamentados nos conceitos e nas teorias sociológicas. Entre todas as diferenças que estão presentes nos alunos, algumas adquirem maior visibilidade e outras menos. Estamos acostumados a considerar as diferenças de classe social, etnia, aparência física, e muitas vezes não relevamos uma das diferenças mais marcantes para o ser humano: o ser homem ou ser mulher.

A proposta da aula sobre a temática “Gênero e Sexismo” foi trabalhar e discutir sexualidade e gênero com alunos em sua forma mais ampla e pragmática, dando a todos a oportunidade de amadurecimento a respeito do tema abordado, favorecendo a construção de uma alteridade que contemple todas as formas de diferenças existentes entre os seres humanos, a fim de que reflitam as desigualdades enraizadas na nossa sociedade contemporânea.

Importante ressaltar que, muitas vezes os alunos acham comum o tema, interessante porque fala de sexualidade, ou às vezes até desprezam por acharem que já sabem tudo a respeito. Porém, tomando o cuidado para não descartar o conhecimento prévio do aluno (GASPARIN, 2009), foram buscados conceitos específicos a respeito das categorias utilizadas sobre a temática, tais como gênero (SCOOT, 1986), sexismo (GROSSI, 1998), sexualidade (FOUCAULT, 1997).

Segundo Gasparin (2009) a Prática Social Inicial é o ponto de partida desse processo pedagógico em uma perspectiva histórico crítica da educação. Nela devem ser trazidas para a sala de aula todas as vivências e experiências que os alunos já têm sobre o conteúdo que será trabalhado. Tal prática é necessária para que o conteúdo tenha vinculação com a realidade do aluno, para que possa contextualizar e aproximar o aluno. Neste sentido, a problematização se faz como elo fundamental de transição entre a Prática social Inicial e a Teoria.

A aula foi ministrada como um modelo de palestra, visto que a professora de Sociologia, Supervisora do PIBID na escola Liceu Cuiabano precisou, de antemão, agendar horário, e pedir a liberação de todas as turmas da 2ª série do Ensino Médio, para assistirem a aula no dia 14 de Outubro, sexta feira a tarde, no anfiteatro da escola.

MATERIAL E METODOLOGIA

Conteúdo desenvolvido

- Sexo versus Gênero
- Evolução do conceito de gênero
- O que é gênero, afinal?
- Mudanças nas relações de gênero
- Sexismo (preconceito de gênero)
- Gênero e Sexualidade

Recursos

Datashow, câmera digital ou aparelhos celulares com câmera, aparelho de som, TV, DVD.

Descrição da atividade

Ao saberem do conteúdo que seria ministrado na palestra, muitos professores ficaram meio receosos de liberarem os alunos. A temática de gênero e sexualidade não tem sido incorporada ao currículo da escola. Por ser um tema polêmico, quando tratado, vem carregado de juízos de valor presente nos pensamentos dos professores e até da administração escolar.

As instituições escolares fabricam os sujeitos que a freqüentam e nelas pode haver a produção de diferenças e desigualdades pertinentes a estes indivíduos, contendo informações do que cada um pode ou não podem fazer enquanto meninos e meninas.

É na escola que os alunos/as irão aprender com as situações de discriminação de gênero, sendo reforçadas as diferenças sociais entre meninos e

meninas como se fossem naturais.

Neste sentido, a escola tem um papel social de formar jovens críticos que respeitem a diversidade cultural, e o trabalho com os adolescentes sobre questões de gênero, sexo, raça, homossexualidade, mulheres, ditos temas polêmicos devem ser realizados a fim de que esses jovens tenham uma educação não discriminatória e que valorize a diversidade.

Apesar do destaque dado pelos PCNs³ ao compromisso com a redução das desigualdades sociais e dos preconceitos e com a equidade de gênero, essas diretrizes ainda não foram traduzidas em mudanças efetivas nas práticas pedagógicas e nos discursos dos materiais didáticos da educação básica. Então o desafio de nosso trabalho era, além de proporcionar aos alunos uma nova visão com um novo significado às relações de gênero, promovendo um ambiente escolar de respeito às diferenças através de informações sobre gênero e sexualidade, também incentivar a equipe pedagógica a ampliar as discussões sobre gênero e sexualidade, a fim de promover mudanças significativas em nossa sociedade e amenizar as desigualdades de gênero.

A aula/palestra foi dividida em três etapas:

Em um primeiro momento se deu a aula de forma expositiva e dialogada com a presença de referenciais teóricos das áreas antropológica e sociológica com os questionamentos do que vem a ser gênero e as relações de gênero, como elas são construídas socialmente e etc. Esta fase visou um conhecer teórico levando em consideração as experiências de senso comum dos alunos (GASPARIN, 2009) e, sobretudo ressaltando o conteúdo teórico específica para capacitar os alunos a tomarem consciência da diversidade social sem preconceitos.

A segunda etapa foi realizada a partir da apresentação de um vídeo/curta extraído do site youtube.com, intitulado “Minha vida de João”, o qual apresenta como a sociedade, pautada por normas heteronormativas de um modelo patriarcal, influencia no desenvolvimento do ser humano desde seu nascimento, ao impor, tacitamente, os modos de comportamento dos indivíduos, a partir da dicotomia masculino e feminino, determinadas pelas diferenças biológicas.

A partir da apresentação do vídeo, iniciou-se uma discussão sobre o sexismo, qual seja desigualdade de gênero presentes na nossa sociedade contemporânea. Foi solicitado que os alunos apresentassem alguma ação do cotidiano em que estão presentes as diferenças de gênero e discriminação de gênero. Neste sentido, foram apresentados exemplos de novelas, brincadeiras pautadas nas diferenças de gênero, como “futebol”, “bonecas”, os quais os alunos aprendem desde pequenos que são exclusivamente brincadeiras de meninos e

meninas, etc. Após a exposição das observações dos alunos no cotidiano, questões teórico-práticas que envolvam a temática de gênero e sexismo foram apresentadas, pautando-se nas ferramentas conceituais. Deste modo, o plano teórico intelectual é medido pela compreensão do aluno e o plano prático pela problematização de uma realidade, a do outro, que vai se tornando cada vez mais comum ao observador e desnaturalizada.

Ao final, foi solicitado aos alunos que fizessem uma síntese do que foi apresentado na palestra, e o conteúdo ministrado foi cobrado em avaliação bimestral, sendo que os alunos apresentaram boa compreensão do tema e seus conceitos específicos.

RESULTADOS

A aula durou aproximadamente 2h. Por ser o primeiro contato dos alunos com a abordagem conceitual da temática, muitos saíram com dúvidas que foram esclarecidas em outro momento em conversas informais⁴. Todos os alunos apresentaram grande interesse pelo assunto, tanto que solicitaram à professora outra oportunidade para que houvesse uma aula com a temática homofobia.

Percebe-se que mais do que lecionar temas considerados tabus pelas escolas, o desafio é fazer com que os professores se sensibilizem com a temática e vejam a necessidade de novas metodologias para abordar conceitualmente estes conteúdos – fugindo da mera exposição de opiniões.

Para contrapor o reforço inconsciente dos estereótipos sexuais e de gênero deve-se propor a equidade de gênero, oferecendo recursos conceituais para o questionamento dos preconceitos e estereótipos naturalizantes.

A experiência demonstrou a importância de um modelo crítico de formação docente para os futuros professores, que abranja o reconhecimento de desigualdades sociais, das diferenças individuais e do fato dessas/es alunas/os já chegarem às escolas marcados pelas diferenças de gênero; e, principalmente, deve haver uma crítica curricular, dando-se atenção especial a ação docente que requer constante intervenção no cotidiano escolar para desconstruir visões dicotômicas de gênero e eliminar preconceitos e discriminações.

No âmbito da Universidade, a formação docente deverá englobar o desenvolvimento da sensibilidade diante da alteridade e pluralidade de universos culturais. É imprescindível que se tenha atenção às desvantagens sociais decorrentes de gênero, raça, etnia, sexo e classe social, desenvolvendo-se habilidades para reverter o quadro de desigualdades no espaço escolar. Esta sensibilização deve ser

4 Isso reforça nossa discussão sobre a necessidade de ampliação da carga horária da disciplina de Sociologia para o tratamento adequado do conteúdo curricular.

iniciada superando-se, primeiramente modelos tradicionais e patriarcais de ensino arraigados nas universidades que formarão profissionais da educação básica, posteriormente e não menos importante nos currículos das escolas básicas para que estas tenham respaldo legal para práticas não discriminatórias e de equidade de gênero em salas de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ensino de Sociologia. 2006.**

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** 5. d. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

GROSSI, Miriam Pilar. **Identidade de gênero e sexualidade.** Florianópolis: PPGAS/UFSC, 1998.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade.** 12 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, vol. 20, n. 2, p. 71-99, jul/dez, 1995.

MODIFICAÇÕES NO ENSINO MÉDIO E O TRABALHO DOCENTE: UMA ANÁLISE PRELIMINAR DOS PROFESSORES EM SOCIOLOGIA.

Heloiza Souza **VIANA**⁵

Faculdade de Ciências Sociais – UFG

heloizasviana33@hotmail.com

Resumo: Todo processo recente causa alguns desconfortos e estranhezas. A Sociologia obrigatória no Ensino Médio e recém instituída nas escolas, ainda está no processo de aceitação e legitimação. Junto a ela está a reforma do Ensino Médio em Goiás: *O Ressignificando*, sob as Diretrizes do *Programa Ensino Médio Inovador* do Ministério da Educação (MEC), que vem transformando tanto o fazer docente como afetando aparentemente de maneira mais significativa disciplinas que possuem pouca carga horária nas unidades escolares, como a Sociologia.

Palavras-chave: Ensino Médio; Ressignificando; Sociologia.

INTRODUÇÃO

A Sociologia instituída como disciplina obrigatória em âmbito Federal se efetivou somente no ano de 2008⁶, e como todo processo recente que por vezes causa estranheza se faz necessário afirmar-se como algo legítimo. Além disso, a reforma do Ensino Médio, especialmente em Goiás, com o *Ressignificando* sob as Diretrizes do *Programa Ensino Médio Inovador* do Ministério da Educação (MEC), vem transformando tanto o fazer docente como afetando aparentemente de maneira mais significativa, disciplinas que possuem pouca carga horária nas unidades escolares, como a Sociologia.

O lançamento do *Programa Ensino Médio Inovador*, realizou-se em 2009 pelo MEC⁷, junto a ele, as *Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2009/2010* e o livro *Ressignificação: ensino médio em travessia*, em 2009 também de Goiás⁸, que analisa o Ensino Médio no Brasil e na região goiana, foram por assim dizer, documentos fundamentais que introduziram e analisaram esse novo projeto educacional para o Ensino Médio.

O Ministério da Educação lançou esse Documento Orientador de apoio técnico e financeiro, a fim de informar todas as Secretarias Estaduais sobre as 5 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, pela Faculdade de Ciências Sociais – UFG.

6 Segundo a Lei 11.684/2008.

7 Baseado no Parecer CNE/CP N° 11/2009.

8 Organizado pelo então Coordenador do Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação de Goiás: Marcos Elias Moreira.

propostas e desenvolvimento de projetos que possam melhorar o currículo do Ensino Médio, firmado num conceito dinâmico, flexível e que promovesse sentido aos alunos, ou seja, que satisfaça as exigências da sociedade contemporânea.

As palavras utilizadas nesses documentos como Inovador e Ressignificando, imprimem a idéia de reconstrução, de mudança na estrutura, baseiam-se em repensar a funcionalidade do Ensino Médio, repensar a maneira de lecionar em sala de aula e o modo como os alunos estão aprendendo na escola, uma vez que essa fase de ensino está marcada por inúmeros problemas.

O Ensino Médio veio ganhando atenção política quando se percebeu a defasagem de pessoas preparadas e qualificadas para o mundo do trabalho, a importância do trabalho que é ressaltado pelos documentos políticos educacionais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e por esses documentos citados anteriormente, iniciadores dessa reforma do ensino.

O Brasil vem se estabelecendo como a sétima economia mundial, onde o investimento em tecnologia é fundamental, porém o *gap* tecnológico brasileiro ainda é elevado, isto é, a desproporção entre tecnologia e conhecimento é considerável, possui baixo nível de escolaridade e baixa eficiência operacional. Visando estruturar um ensino médio mais atrativo e por interesses sócio-econômicos, o governo federal segue elaborando mecanismos para motivar os jovens a concluir essa etapa de ensino, como a implementação do Programa Nacional de Acesso a Escola Técnica (Pronatec) e a Escola Técnica Aberta do Brasil (E-Tec Brasil) direcionado a pessoas que moram em cidades do interior e periferias de áreas metropolitanas.

MATERIAL E METODOLOGIA

A pesquisa teve como perspectiva teórica metodológica o materialismo histórico dialético, onde para Marx a historicidade das análises do processo social é elemento fundamental para o método, que parte do real e nos permite transformar a realidade encontrada. Desejando descobrir os fenômenos constitutivos do trabalho docente e seus elementos intensificadores nas entrevistas com professores e verificar na realidade encontrada as contradições que se escondem.

Para auxiliar na compreensão dos dados foram feitas entrevistas semi-estruturadas com professores do Ensino Médio em Sociologia, onde algumas perguntas estavam previamente formuladas, para que as subjetividades dos sujeitos nas entrevistas não fossem perdidas e tão pouco ficassem alheios ao tema, uma vez que outras questões sempre podem surgir no diálogo com os entrevistados⁹.

⁹ Esse artigo é um recorte da pesquisa de mestrado a ser concluída em março de 2012, que visa a carreira docente, ou seja, não somente professores de Sociologia mas de todas as áreas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os levantamentos bibliográficos referentes ao Ensino Médio são quase unânimes, há uma necessidade de se definir a identidade desse ensino, saber a que veio, a que se destina, é fundamental, não há como criar diretrizes, elaborar políticas educacionais estando alheio para quem e para quem se faz, isso é acúmulo de medidas paliativas e imediatistas, fadadas a fragilidades. O *Ensino Médio Inovador* se propõe a romper com a dualidade identitária do Ensino Médio entre propedêutico e profissionalizante, mas que essa modalidade de ensino assuma ambos os papéis formando uma identidade unitária, contextualizada com a realidade social brasileira que capacite os jovens independente de qual destino irão seguir, seja o ensino superior seja o mundo do trabalho.

Foi com a LDB de 1996, que o Ensino Médio passou a ser visto como uma etapa da educação básica e seu objetivo foi melhor esclarecido pelos Artigos 35 e 36 que expressam as suas diretrizes e finalidades, diferente do ensino fundamental e superior que tiveram sua funcionalidade melhor delineadas pelas legislações educacionais brasileiras.

As principais propostas do *Ensino Médio Inovador* e o *Ressignificando* são: mudança do regime seriado para o semestral, professor com dedicação exclusiva na escola, mudança no currículo, carga horária total do curso 20% dedicados a disciplinas opcionais, na proporção três disciplinas opcionais para cada duas turmas.

Segundo o Livro *Ressignificação: ensino médio em travessia*, 182 escolas de Goiás aderiram o Resignificando em 2009, há o relato de experiência de 17 escolas que expressam as facilidades e os problemas encontrados com o novo Projeto. Ressaltam a importância de se repensar o Ensino Médio, que a mudança os envolve num sentimento de apreensão e receio, compreensível em todo dado novo e que as melhorias aconteceram quando todo o corpo escolar se engajou e trabalhou junto.

Os problemas na educação são relacionais e as suas resoluções também, o que desejo inferir é que as metas almejadas pelo Resignificando são boas, porém são básicas e que de certa maneira se repetem nas reformulações educativas, o que muda na verdade é a estrutura organizacional do Ensino Médio e a cobrança exacerbada por resultados que são demonstrados pelos coordenadores a cada bimestre à Secretaria da Educação, identificado nos próprios relatos dos diretores, em que ressaltam “o excesso de papéis, cursos e burocracias”¹⁰ mas também os benefícios que esse novo Programa pode trazer.

10 Em *Lições Aprendidas a partir de Encontros e Desencontros*. in: *Ressignificação: ensino médio em travessia*.

Nesse ambiente de reajuste, de novidades, está a Sociologia, uma vez que segundo a LDB é obrigatória somente no Ensino Médio. Poderíamos inferir que seria um bom momento para que essa disciplina andasse de mãos dadas com as modificações e se ajustasse junto a elas, mas o que se percebe nas entrevistas dos professores de Sociologia em Goiânia, é que enfrentam situações desconfortáveis de afirmação da disciplina, não apenas para o alunado, que nunca estudaram Sociologia, mas principalmente, com a coordenação escolar. Um trecho desse relato evidencia bem a situação:

A coordenadora pediu pra que eu desse nota pro aluno, afinal era Sociologia, não poderia “bombar” o aluno por causa de Sociologia, e eu disse “então o que eu tô fazendo aqui? preparo minha aula, tive a maior dificuldade para os alunos perceberem a importância da minha matéria como qualquer outra, passo trabalho, corrijo, me esforço, pra no final minha matéria ser tratada assim? [...] ela é tão obrigatória como as outras...”

CONCLUSÃO

Os professores com baixa carga horária como Sociologia, Filosofia e Artes, são o que eles mesmos chamam de “faz tudo”; para complementarem a carga horária e se possível for, ficam em apenas uma escola, acabam por lecionar outras disciplinas, que resultam em intensificação do trabalho descrita por Dal Rosso (2008) como o grau de dispêndio de energias realizado pelos trabalhadores na atividade concreta, isto é, com um empenho maior seja físico, intelectual ou psíquico ou mesmo com a combinação desses três elementos.

Esse relato salienta não somente as dificuldades da disciplina, mas da própria carreira docente, da desvalorização e a falta do respeito a sua formação profissional, a obrigá-los a lecionarem aulas que estão fora do seu campo de estudo, situações como essas em que estão dadas a precarização e a intensificação do trabalho, levam os professores a economizarem esforços e ao lugar da qualidade abrem espaço para a quantidade.

Quando se muda a estrutura organizacional do Ensino também modifica-se o trabalho desses professores, segundo o relato de outra professora:

“A intenção da mudança é boa, porém prefiro o anual, do ponto de vista financeiro pode até ser bom porque o professor poderá ter mais turmas e ganhar mais, mas do ponto de vista da qualidade... não dá pra fechar o conteúdo direito, é pouco tempo e são muitas turmas

[...] no anual eu conhecia todos os meus alunos, conhecia o nome de todos [...] se antes a pressão das estatísticas já mudava a maneira de avaliar os alunos, com o Ressignificando piorou [...] todo bimestre a coordenadora mostra os gráficos de cada professor, que não pode haver alto índice de reprovação [...], os alunos também não gostam, se antes eles tinham todo o ano pra recuperarem a nota, agora eles tem menos de dois meses para correrem atrás do prejuízo”.

Segundo o livro *Ressignificação: ensino médio em travessia*, foram feitos estudos de campo com 105 escolas, participação de 5.476 alunos e 315 professores de todas as regiões da Secretaria de Estado da Educação, Seminários e Manifestação da comunidade escolar, através do preenchimento de questionários antes da implementação do Ressignificando, uma maneira de prevê os benefícios do Programa. Analisando as falas dos professores percebemos que em termos teóricos e a vontade política de mudar a situação preocupante do Ensino Médio é significativa, porém o que se vê de imediato é uma corrida contra o tempo, uma preocupação diária com números que coloca professores e alunos preocupados em cumprir prazos.

Avaliar as interações entre esse novo Projeto e a prática escolar demanda tempo. Pensar as mudanças para o Ensino Médio deve-se levar em consideração a centralidade do currículo na escola e o principal mediador dos mesmos: os professores. Oferecer reais condições para que os professores possam caminhar com as mudanças e não fiquem restritos a responderem as estatísticas. O ensino fundamental e médio deve construir um ensino integrado, mas em todo caso a educação nessa modalidade de ensino deve representar uma nova fase da vida escolar do jovem, com oportunidades reais de aprofundamento de conteúdo.

Referências Bibliográficas:

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394 de 20 dez. 1996.

DAL ROSSO, Sadi. *Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea*. São Paulo: Boitempo, 2008.

GOIÁS. Secretaria do Estado da Educação. *Ressignificação: ensino médio em travessia*. Coordenação do Ensino Médio. Org: Marcos Elias Moreira. Goiânia, Ed: UEG. 2009.

_____. *Lições Aprendidas a partir de Encontros e Desencontros*. in: *Ressignificação: ensino médio em travessia*. Coordenação do Ensino Médio. Org: Marcos Elias Moreira. Goiânia, Ed: UEG. 2009.

GOIÁS. Secretaria do Estado da Educação. Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2009/2010. Goiânia, 2009.

MEC. *Programa: Ensino Médio Inovador*. Documento Orientador. Set. 2009.

NUNES, C. *Ensino Médio*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.b

PARO. V.H. *Gestão Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Ática, 2003.

OS SIGNIFICADOS E SENTIDOS DA ESCOLA PARA JOVENS ESTUDANTES DAS CLASSES MÉDIAS- PRIMEIRAS REFLEXÕES

Rosana da Silva **CUBA**

Mestranda em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de
Ribeirão Preto – USP
rosana.cuba25@hotmail.com

Orientador: Dr. Elmir de Almeida.

Palavras chave: juventude; escola; desinstitucionalização;

Órgão Financiador: CAPES

Introdução

Este trabalho tem por objetivo principal investigar as visões dos jovens de classes médias sobre a escola e em que medida estas opiniões manifestam-se em suas condutas, crenças sobre a escolarização e atitudes relacionadas ao espaço escolar.

O trabalho permitirá uma avaliação sobre a aproximação (ou não) dos tempos vividos pelos jovens e as práticas das instituições de ensino para o ensino médio. Esta perspectiva de investigação nos remete a uma série de questões relevantes para análise, os objetivos específicos, como por exemplo, a discussão sobre o contexto social em que vivemos e a crise de socialização (ou desinstitucionalização) vivida dentro da escola, especificamente no ensino médio, um dos últimos espaços públicos partilhados pelos jovens estudantes.

Ao escolher a categoria jovem para denominar os sujeitos desta pesquisa, queremos assinalar o reconhecimento de dimensões e aspectos não escolares constituintes destes sujeitos, como lembra Spósito:

Se a experiência escolar desses novos alunos do ensino médio for investigada de modo mais profundo, será visível o contato com as múltiplas temporalidades por eles vividas no espaço de três anos. São tempos urgentes, porque são, para muitos jovens, os últimos momentos que possibilitam experimentar a condição juvenil conforme a definiu a modernidade: a vida entre os pares, a troca de afetos, a intensa sociabilidade, os espaços importantes para o exercício do lúdico e o lazer. O tempo escolar encerrado pode significar que se encerra, também, a possibilidade de ser jovem, para muitos. (Sposito; Galvão, 2004, p.87).

Com relação ao recorte socioeconômico (jovens das classes médias) é necessário dizer que ele ocorre em virtude da própria expansão das escolas privadas a partir dos anos 90, para atender a uma demanda crescente de matrículas, além do número maior de pesquisas quanto às camadas mais pobres, sendo poucas ou quase inexpressivas pesquisas que analisam sujeitos jovens pertencentes a classes médias ou altas¹¹.

Método

Um trabalho de pesquisa que envolva a produção de significados, sentidos que os jovens têm sobre a escola e o ensino é bastante desafiador porque exige caminhos metodológicos que permitam abarcar a diversidade de opiniões e condutas, constituídos por concepções, crenças, sem, no entanto, perder o foco principal. Sabemos que algumas destas dificuldades exigem flexibilidade e clareza quanto ao tratamento de dados e interpretações a serem feitas. Rangel (1999) alerta para o fato de que deve-se saber lidar com esta heterogeneidade prevista na pesquisa:

Tão fundamental e complicada é a mentalidade que é possível encontrar, a todo momento, no espaço escolar, os embates e lutas pela conservação e/ou ocupação de espaços, rituais e jogos de poder, continuamente se entrecrocando, por meio de regras, rituais, processos visíveis e invisíveis, em contínuo movimento. (Rangel, 1999, p.124)

Pretende-se buscar as respostas para os questionamentos citados através da análise de narrativas (escritas pelos próprios estudantes), entrevistas e aplicações de questionários com associações livres, aplicados aos alunos de instituições de caráter privado que ofereçam o Ensino Médio na cidade de São José do Rio Preto. Isto nos permitirá uma análise dos significados que os adolescentes tem sobre este ciclo, sinalizando respostas para questões atuais como a relação juventude e escola, dentre outras.

Os questionários devem ser utilizados para reunir dados quanto ao contexto socioeconômico dos alunos, considerando a classe social à qual pertencem, o grau de escolaridade dos pais, bairro em que moram, dentre outras caracterizações de identidade social. As narrativas e entrevistas servirão como instrumento para conhecer e mapear as necessidades dos alunos, suas vontades e perspectivas

¹¹ Ver Estado da Arte, vol. 1, que faz um balanço da produção de conhecimentos discente nos programas de pós-graduação no campo dos estudos sobre Juventude, de 1999 até 2006, nas áreas Educação, Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) e Serviço Social : SPÓSITO, M. P. *Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira : educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*, vol. 1/– Belo Horizonte, MG : Argvmentvm, 2009

quanto ao que a escola - o ensino médio, especificamente – significa para eles. Neste caso, as narrativas são entendidas como histórias escritas e que normalmente contam ações desencadeadas por conflitos, situações cotidianas, as tensões e sentimentos vividos pelos personagens e protagonistas e encaminhamentos de superação ou resolução do conflito. Cada aluno participante da pesquisa deve escrever uma narrativa que envolva a escola e o ciclo de ensino do qual faz parte – o Ensino Médio. A investigação das narrativas valorizará e permitirá a compreensão da dimensão pessoal dos sujeitos e da complexidade de interpretações que estes fazem das suas vivências escolares (CHAMBERLAYNE, BORNAT e WENGRAF, 2000). Ainda, a análise das narrativas deve realçar e compreender elementos singulares que compõem as histórias e não apenas os elementos comuns dos casos.

As entrevistas devem realizar-se de forma semi-estruturada, com questões de respostas abertas e outras fechadas, elaboradas a partir das narrativas escritas pelos jovens.

Primeiras reflexões (resultados e discussões)

Apesar dos esforços e diretrizes governamentais ainda encontramos certa contradição entre o que dizem os discursos de documentos oficiais e o cotidiano tenso das escolas direcionadas à última etapa da escolarização básica denominada ensino médio. Estas tensões assumem diversas faces: a dificuldade de aprendizagem do novo contingente populacional que chega à escola, as dificuldades de socialização que se refletem em condutas de indisciplina ou violência, e na não identificação dos jovens com as instituições e com o ensino que é proposto, dentre outras situações.

“Ao buscar compreender essa realidade, um primeiro passo é constatar que a relação da juventude com a escola não se explica em si mesma: o problema não se reduz nem apenas aos jovens, nem apenas à escola, como as análises lineares tendem a conceber (Dayrell, 2007, p. 1106)

F. Dubet (1998) faz uma análise sobre o desgaste e ruína do ideal de escola republicana francesa e caracteriza esse processo como uma ‘desinstitucionalização’, um processo de perda de legitimidade diante de uma sociedade que sofreu muitas modificações e agora, sob uma nova égide, a escola não dá conta de suas (exigidas pela sociedade) múltiplas funções: socializar os alunos, dar formação para o mercado de trabalho e ainda, permitir o desenvolvimento da personalidade. Nota-se larga semelhança com o que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o nosso Ensino Médio, citados anteriormente. Mas não podemos transpor esta análise para a sociedade brasileira, que não corresponde à sociedade francesa, no que

se refere à oferta de ensino e processo de modernização educacional. Ainda, a desinstitucionalização é vista como um processo que ocorre de forma progressiva.

Portanto, embora ainda seja concebida como uma instituição, a escola passa por um processo de diluição de sentido, já que neste momento histórico já não é suficiente a interiorização de valores, entendida aqui como a adaptação e a constituição do papel social de cada um dos indivíduos. Neste sentido, Dubet ainda chama a atenção para o fato de que a noção de socialização não pode mais ser concebida como em Durkheim – hoje os atores estão diante de uma grande gama de orientações e possibilidades e são obrigados a constituir por si mesmo o sentido de sua experiência (Dubet, 1998, p. 29).

Referências

- BOURDIEU, P. *La Distinción- Críterios y bases sociais del gusto*. Tradução de Maria Del Carmel Ruiz de Elvira. Madrid: Taurus , 1988.
- CHAMBERLAYNE, P.; BORNAT, J.; WENGRAF, T. (Ed.) *The turn to biographical methods in social science*. Comparative issues and examples. Londres/Nova Iorque: Routledge, 2000.
- DAYRELL, J. *A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007 1105 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- DUBET, F. *A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização*. In: *Revista Contemporaneidade e Educação*, ano 3, vol.3, 1998, p.27-33.
- SPÓSITO, M. P. *Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira : educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*, vol. 1/– Belo Horizonte, MG : Argvmentvm, 2009.
- SPÓSITO, M. P. *Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira : educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*, vol. 2/– Belo Horizonte, MG : Argvmentvm, 2009.
- SPÓSITO, M. *Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal*. In: *Educação e realidade*, 33 (2) 83 – 98. Jul/dez 1998.
- ZIBAS, D. L. de. *A reforma do ensino médio nos anos de 1990*. Revista Brasileira de Educação. Jan /Fev /Mar /Abr 2005 n° 28.

Referências lidas, mas não citadas no texto

- ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petropolis, RJ: Vozes, 2007.
- SILVA, J. A. da. *Compromisso e paixão: o universal e o singular na boa escola pública*. José Alves da Silva; orientação Luís Carlos de Menezes. São Paulo. USP. 2008.

A FILOSOFIA DE VOLTA AO ENSINO MÉDIO: POR UMA DISCIPLINA MENOR!

Pedro Lucas **DULCI**
Faculdade de filosofia – UFG
pedrolucas.dulci@gmail.com

Palavras-chave: Filosofia, Ensino, Heidegger, Deleuze.

Introdução

Por ocasião da volta da filosofia como disciplina obrigatória aos currículos das escolas de ensino médio do Brasil, a reflexão sobre a natureza da própria atividade filosófica, e suas implicações diretas ao “evento sala de aula”, mostram-se uma tarefa incontornável para todos aqueles que se ocupam com a arte e o ofício de ser professor de filosofia. É totalmente impensável preparar os licenciados para ingressar na prática docente sem ter, de maneira minimamente clara, em mente o que irão ensinar, como ensinar e o que queremos com este empreendimento didático-pedagógico. Como bem nos chamou atenção Gilles Deleuze, por ocasião da pergunta sobre a preparação de suas aulas de filosofia, “é preciso estar totalmente impregnado do assunto e amar o assunto do qual falamos. Isso não acontece sozinho. É preciso ensaiar, preparar. É preciso ensaiar na própria cabeça” (DELEUZE, 2011, p. 57). Em outras palavras, é preciso se ocupar, de maneira antecipada e demorada, a respeito da própria constituição essencial da empreitada que se aventa iniciar em uma sala de aula de filosofia. Caso contrário será risível esperar que as aulas de filosofia sejam bem sucedidas ou que os alunos se interessem pela filosofia, uma vez que nem mesmo os professores têm compreensão do que é esta atividade e o que ela implica necessariamente.

Material e Método

Para respondermos essa questão filosófica que se apresenta em nosso horizonte, nos valem do arcabouço teórico-terminológico de Martin Heidegger e Gilles Deleuze além das contribuições e resultados atingidos nos dois anos de estágio dirigido e prática docente supervisionadas do curso de Filosofia (Licenciatura) da Universidade Federal de Goiás, respectivamente no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), no Instituto Federal de Educação (IFG), Ciência e Tecnologia de Goiás e na Escola Estadual Prof.º José Carlos de Almeida.

Resultados e Discussões

O filósofo alemão Martin Heidegger faz uma radical reflexão autocrítica sobre o desenvolvimento e a transformação da filosofia, na conferência *O fim da filosofia e a tarefa do pensamento*, que merece nossa atenção. Ele diz:

O desenvolvimento das ciências é, ao mesmo tempo, sua independência da Filosofia e a inauguração de sua autonomia. Este fenômeno faz parte do acabamento da Filosofia. Seu desdobramento está hoje em plena marcha, em todas as esferas do ente. Parece a pura dissolução da Filosofia; é, no entanto, precisamente seu acabamento. Basta apontar para a autonomia da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia Cultural, para o papel da Lógica como Logística e Semântica. A Filosofia transforma-se em ciência empírica do homem, de tudo aquilo que pode tornar-se objeto experimentável de sua técnica, pela qual ela se instala no mundo, trabalhando-o das múltiplas maneiras que oferecem o fazer e o formar (HEIDEGGER, 1979, p. 271).

Aqui podemos ver, que esse afunilamento da filosofia é algo próprio de sua atividade, quando nasceu na Grécia do século VII a.C. porque se perguntava por temas e questões que hoje constituem objeto privilegiado de outras ciências – humanas, biológicas, etc. Contudo, o que está em jogo no fim da filosofia, para Heidegger é uma espécie de aprofundamento de tudo que foi exaustivamente preconizado no questionamento da técnica, isto é, “o triunfo do equipamento controlável de um mundo técnico-científico e da ordem social que lhe corresponde” (1979, p. 271). Esse é o ambiente que Heidegger caracteriza como os nossos dias. E é frente a esse horizonte que colocamos nossa investigação: ainda existe para o pensamento condição para sua efetivação, mesmo na era da dominação planetária da técnica? Será mesmo que toda a potência do pensamento foi exaurida com a plena realização de suas capacidades pelas atividades técnicas? A resposta de Heidegger é um sonoro não! Segundo o filósofo, ainda existe uma última possibilidade e tarefa para o pensamento que elabora caminhos diferentes da metodologia racional-científica. Segundo ele, trata-se de:

um pensamento mais sóbrio do que a corrida desenfreada da racionalização e o prestígio da cibernética que tudo arrasta consigo. [...] um pensamento fora da distinção entre racional e irracional, mais sóbrio ainda do que a técnica apoiada na ciência, mais sóbrio e por

isso a parte, sem a eficácia e, contudo, constituindo uma urgente necessidade provida dele mesmo (HEIDEGGER, 1979, p. 279).

Neste trecho, Heidegger nos mostra que a natureza deste pensamento que nos falta hoje e que acreditamos poder ser efetivado nas aulas de filosofia do ensino médio. O filósofo alemão caracteriza-o: como um pensamento mais sóbrio do que a corrida desenfreada da racionalização, fora da distinção entre racional e irracional, ou seja, um pensamento que tenha rigor e pugência para dizer “sim” e “não” para a regência da técnica que caracteriza o modo de pensar na contemporaneidade. É justamente por esse aspecto principal, que Heidegger caracteriza essa outra forma de pensar e de fazer filosofia, que podemos chamá-la de uma atividade filosófica menor. Aqui o termo menor não faz referência a sua importância ou sua capacidade. Antes o contrário. Sabemos de sua urgente importância em tempos de dominação técnica. Muito menos de sua capacidade. Nas próximas linhas, o que faremos é afirmar a potência que tem um pensamento que não se limita a reduzir o real à dinâmica de racionalização do pensamento calculador e entificante. Uma filosofia que diz “sim”, mas que também diz “não” a estas práticas e pressupostos, é uma filosofia que tem condições de possibilidade de criar e trazer o novo a tona. Isto porque, quando dizemos “não” estamos nos abrindo e nos libertando do que amarra o pensamento: a regência da dominação da técnica, os pressupostos do pensamento calculador e tudo aquilo que nos impede de criar e dar lugar ao novo. Nas palavras de Heidegger: “este estar-liberto (*Gelassensein*) é o primeiro momento da serenidade” (2000, p. 49). Tão-somente esta liberdade fundamental de dizer sim e não a forma habitual de pensarmos, é que garante a possibilidade de não nos limitarmos em nossa atividade docente. Dessa forma, o título de menor que conferimos a este modo de fazer filosofia não pode estar relacionado à suas capacidades.

A designação “menor”, dada a esta outra forma de pensar e de fazer filosofia que tentamos esboçar aqui, tem sua origem e inspiração no pensamento deleuzeano. Em um livro escrito em parceria com Felix Guattari, Gilles Deleuze define a literatura de Franz Kafka como “menor” (1977, p. 25). Contudo, para evitar equívocos ele logo explica: “uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior” (1977, p. 25). Dessa forma, aqui os filósofos franceses deixam clara a primeira característica de uma literatura dita menor – que nós gostaríamos que também fosse devidamente aplicada ao modo de filosofar que aventamos apresentar neste trabalho –, a saber, é uma composição feita por uma minoria de autores dentro de uma tradição, lingüística ou filosófica, consolidada. Sendo assim, uma atividade filosófica menor é aquela

que é fundamentalmente empreendida por um contingente pequeno de filósofos e professores de filosofia. Ela não é o modo dominante de se fazer filosofia, mas sim um modo alternativo, não-hegemônico e não preponderante. Enquanto a maioria esmagadora dos filósofos canônicos da história da filosofia procederam segundo a “reviravolta de todas as representações dominantes” (HEIDEGGER, 2000, p. 18), uma filosofia menor é aquela atividade que, nas palavras de Heidegger, se mostra “mais sóbrio do que a corrida desenfreada da racionalização” além de se pretender “um pensamento fora da distinção entre racional e irracional” (1979, p.279).

É importante, contudo, chamar atenção para o fato de que Deleuze e Guattari não param por aqui na caracterização de uma literatura menor, que muito nos ajudar a pensar em um modo de filosofar também constituído das mesmas marcas. Eles nos dizem que: “a segunda característica das literaturas menores é que nelas tudo é político. Nas ‘grandes’ literaturas, ao contrário, o caso individual (familiar, conjugal, etc.) tende a ir ao encontro de outros casos não menos individuais”, contudo, na literatura menor isto não acontece, conforme completa Deleuze: “na literatura menor é totalmente diferente: seu espaço exíguo faz com que cada caso individual seja imediatamente ligado à política” (1977, p. 26). Dessa forma, o que está no centro da preocupação de uma produção intelectual menor são as implicações políticas do assunto ali em questão e não propriamente os desdobramentos de cunho individual e subjetivo como acontece nas literaturas e filosofias maiores. Precisa ser uma filosofia que também se entenda como “um programa político” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 26).

Por fim, o trabalho de apresentação das principais marcas de uma literatura menor continua quando Deleuze e Guattari dizem que: “a terceira característica é que tudo adquire um valor coletivo” (1977, p. 27). Com isto, os autores querem dizer que, uma vez que a literatura menor não é feita pelos grandes mestres, nem pela maioria dos que se ocupam com a atividade literária, todas as vezes que alguém se arrisca a fazer uma literatura menor, não regida pelos temas, procedimentos e pressupostos hegemônicos das literaturas maiores, ele, o escritor menor, “já constitui uma ação comum, e o que ele fez ou faz, é necessariamente político, ainda que os outros não estejam de acordo” (1977, p. 27). Tão-somente o empreendimento de uma literatura menor, ou mesmo de uma aula de filosofia menor, já é uma ação de valor coletivo, pois se manifesta em prol e em nome daqueles que estamos submetidos à ordem do discurso vigente e dominante da técnica e da preponderância da racionalização entificante. Nas palavras de Deleuze e Guattari, a consciência coletiva ou nacional “está ‘sempre inativa na vida exterior e sempre em vias de desagregação’, é a literatura que se encontra encarregada positivamente desse papel e dessa função de enunciação coletiva, e mesmo

revolucionária” (1977, p. 27).

Conclusões

De maneira geral, estas são as três marcas constitutivas de uma literatura menor que Deleuze e Guattari apresentam para a obra de Franz Kafka – se faz dentro de uma tradição maior, nela tudo é político e nela tudo adquire um valor coletivo – que nós gostaríamos de nos apropriar para pensar uma aula de filosofia menor. Vale dizer que “o ‘menor’ não qualifica mais certas literaturas, mas as condições revolucionárias de toda literatura no seio daquela que chamamos de grande (ou estabelecida)” (1977, p. 28). Dessa forma, uma filosofia que se pretenda significativa, produtora da novidade e daquilo que despertará para o novo e o ultrapassamento do dado, precisa se constituir, necessariamente, a partir deste tripé kafkiano.

É necessário uma ação voluntária e consciente, daquele que opta por uma aula de filosofia menor. Trata-se de “um não-querer no sentido da recusa do querer a fim de que, através deste, possamos avançar em direção à procurada essência do pensamento, que não é um querer ou, pelo menos prepararmo-nos para tal” (HEIDEGGER, 2000, p. 33). Ou, como bem disse Deleuze e Guattari: “é somente a esse preço que a literatura [e também a filosofia] se torna realmente máquina coletiva de expressão, e se torna apta a tratar, a desencadear os conteúdos” (1977, p. 29).

Este modo de proceder com o pensamento, que até então caracterizamos aqui, é ilustrado por Deleuze e Guattari com uma imagem digna de ser levada em consideração: “falar, e sobretudo escrever, é jejuar” (1977, p. 30). A prática de abstenção de alimentos em prol de alguma causa é um tema constante nas obras de Kafka e para o tema de nossa investigação ela se mostra uma imagem poderosa. Aquele que jejua, é semelhante aquele que opta por uma aula de filosofia menor, isto porque ele diz “não” àquilo que normalmente o alimentaria e que está alimentando toda a humanidade. Ainda que ele também diga “sim” a importância do alimento e da alimentação técnica, ele, a semelhança de Jesus de Nazaré por ocasião de seus 40 dias de jejum, diz: “nem só de pão vive o homem!”. É preciso mais do que simplesmente alimento, recursos técnicos, resultados da razão calculadora, para constituir e para manter um ser humano devidamente alimentado. É preciso dizer “sim”, mas também é preciso dizer “não”, pois ao nos negarmos a dieta da reconhecimento estamos dando espaço para ingredientes mais saborosos que também enriquecem nosso cardápio pessoal – tais como as artes, as experiências misteriosas, os encontros com fantasmas e demônios e tudo aquilo que atíça e aguça nosso paladar sensitivo para a imaginação e para o pensamento –, mas que as filosofias maiores não possuem em seu *menu*. Acreditamos que apenas dessa forma, “a linguagem deixa de ser representativa para tender para seus extremos ou

seus limites. A conotação de dor acompanha essa metamorfose, tal como quando as palavras se tornam gemido doloroso” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 36).

Referências bibliográficas

DELEUZE, Gilles. *O Abecedário de Gilles Deleuze*. Transcrição integral do vídeo para fins exclusivamente didáticos. Disponível em: <http://colecõesnerds.weebly.com/>. Acessado em: 20 out, 2011.

_____. GUATTARI, Felix. *KAFKA: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1979.

HEIDEGGER, Martin. *Serenidade*. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

_____. *O fim da filosofia e a tarefa do pensamento*. São Paulo: Abril Cultural, 1979

APROXIMAÇÕES ENTRE NIETZSCHE E SCHILLER: A CONCEPÇÃO ESTÉTICA DE EDUCAÇÃO E A LEITURA DO TEXTO FILOSÓFICO

Thaís Rodrigues de **SOUZA**

Faculdade de Filosofia – Universidade Federal de Goiás

thaisfilos@gmail.com

Palavras-chave: Textos filosóficos, educação, cultura, estética.

Introdução

Compreendendo a leitura de textos filosóficos como instrumento de fundamental importância para pensar o ensino de Filosofia, ênfase neste trabalho a real necessidade de se criar condições para que a atividade da leitura seja efetivamente realizada no espaço escolar, e mais especificamente a leitura do texto filosófico. A leitura filosófica pode ser uma ferramenta para a aquisição de cultura e conhecimento e pode produzir uma mudança de percepção dos alunos, abrindo caminhos para que a atividade filosófica se realize no espaço escolar à luz da articulação entre teoria e prática. O papel educador da experiência estética também é objeto de estudo deste trabalho que tem por principais referenciais teóricos os *Escritos Sobre Educação* de Friedrich Nietzsche e *A educação estética do homem numa série de cartas* de Friedrich Schiller.

Seguindo a proposta interdisciplinar na qual este trabalho de pesquisa se insere, penso ser interessante pensar o ensino de filosofia pelo seu viés estético, pensar uma educação melhor ao mostrar a importância do pensamento filosófico e artístico para a formação intelectual e individual dos alunos, em detrimento de uma educação historicista e jornalística. Em seu texto Nietzsche faz severas críticas à educação de sua época que podem ser facilmente transpostas à nossa educação atual, além de perfazer toda a sua obra, não só em seu texto acima citado, uma preocupação intensa com a arte e a experiência estética, ao ponto de ser ele considerado um poeta-filósofo. Esta preocupação pode facilmente ser reconhecida em seu texto quando ele fala em uma educação artística, uma perspectiva estética do conhecimento, e também com a centralidade que possui a questão da cultura. Para ele a cultura de sua época era uma pseudo-cultura, que impedia o florescimento da cultura autêntica ao se pautar por critérios ditados pela economia política, pelo Estado, o espelhamento da divisão de trabalho encontrado nas indústrias nas instituições científicas e educacionais, a especialização estreita proporcionada pelo ambiente acadêmico com viés jornalístico. Todos estes fatores tornavam possível uma educação superficial, onde o conhecimento fragmentado

impedia a ampliação do pensamento e abandonava o ensino da reflexão filosófica e artística. Para Nietzsche era ordem do dia pensar e criar condições para o florescimento de uma nova educação, de uma nova cultura, a autêntica cultura. A cultura não deveria se pautar pela sua utilidade, pois segundo ele, ela é nos seus níveis mais elevados inútil. Esta concepção de cultura que não tem um por que ou finalidade deve possibilitar o surgimento de instituições que auxiliem os alunos no desenvolvimento de seus “dons”, a educação deve criar indivíduos que sejam “produtores e autores”, deve levá-los a um enfrentamento com sua época, e deve comunicar a grandeza dos homens nobres, levá-los a conhecê-los, para que possam pensar a cultura não por sua utilidade. Produtores e autores no sentido de que possam fazer efetivas intervenções na realidade na qual estão inseridos, ou ao menos em si mesmos, mas é claro, se se deixarem permitir que isso ocorra. E comunicar a grandeza dos homens nobres, levá-los a conhecê-los, ler textos filosóficos, apenas para ler e apreender algo do texto e não necessariamente para que escrevam sobre isso, escrevam textos filosóficos, a leitura deve acrescentar algo a eles, mas não precisa ter uma utilidade imediata, levá-los a conhecê-los por que este conhecer pode auxiliá-los de alguma forma, e conhecer por conhecer, pois a verdadeira cultura é aquela que, assim como a verdadeira arte, é desinteressada. É necessário segundo ele, uma nova aproximação do indivíduo com a natureza, pois a cultura não se desvencilha desta.

A cultura e a educação que podemos verificar hoje é aquela que visa à criação de homens comuns, e não ao desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, podemos perceber a indiferença para com o estudo da língua materna, essencial para Nietzsche. Assim verificamos que não há nas escolas uma análise aprofundada dos textos clássicos, o objetivo da formação é então o mercado de trabalho, o trabalho alienado onde o indivíduo não desenvolve seus interesses pessoais e apenas cumpre o que lhe é imposto. A presunção de autonomia relegada aos estudantes de nossa época não visa efetivamente à autonomia, mas sim a conformação com os padrões estabelecidos.

A concepção de educação estética em Nietzsche se deve muitíssimo às influências que este sofreu ao conhecer a obra de Schiller, que em sua obra *A educação estética do homem numa série de cartas* propõe a experiência estética como elemento formador do indivíduo. A educação e a experiência estética são concebidas como ferramentas facilitadoras de um aprimoramento ético da humanidade e críticas à especialização também podem ser encontradas nesta obra, críticas à especialização que fragmenta o conhecimento e impede a percepção da totalidade das coisas. Sua obra é considerada um misto de literatura e filosofia, que se relaciona à política e à liberdade do indivíduo, ao uso de sua

autodeterminação, à vontade individual de um aprimorar-se e ao equilíbrio e o bom uso do sentimento e do entendimento. Para Schiller a experiência estética poderia auxiliar o indivíduo no sentido de que ele pudesse transpor a vida comum regida pelas necessidades e pelo utilitarismo, pela demasiada preocupação com a atividade profissional e a mentalidade mercantilista tão presente em nossa época, a formação do indivíduo deve transcender o trabalho, o que nos faz lembrar o ideal de formação da antiguidade grega, a *Paidéia*, onde a formação educacional se volta para a cultura e para a *polis*. Segundo ele “Não haveria uso melhor para a liberdade que me concedeis do que chamar vossa atenção para o palco das belas-artes?” (SCHILLER, 2002, p.21).

A preocupação com o gosto também surge em sua obra e a apreciação da arte é concebida por ele como aquilo que não ocorre de imediato, mas que necessita de cultivo, como assim nos diz Hume em seu *Do padrão do gosto*, e também Nietzsche em seus escritos sobre educação, onde haveria “Uma necessidade autêntica de cultura, conduzida por uma educação adequada e tornada um hábito: cultura que é, antes de mais nada, como já disse, uma obediência e uma habituação à disciplina” (NIETZSCHE, 2003, p. 118), ou seja, assim como o gosto, a cultura verdadeira pode e deve ser cultivada, e necessita segundo Schiller de certos critérios para a correta apreciação, tais como a ausência de preconceitos. Desta forma podemos verificar grandes aproximações entre o pensamento de Nietzsche e Schiller além de pensar e propor formas de aplicação de suas concepções.

Material e Método/ Metodologia

Nossas investigações, no plano teórico, vêm sendo desenvolvidas por meio de uma revisão bibliográfica, em especial as concepções e propostas de autores como, Frédéric Cossuta e Mario Porta, estudiosos que vêm se ocupando com este campo temático emergente ligado ao ensino de filosofia. A busca na história da filosofia dos fundamentos necessários ao embasamento de nosso estudo será recolhida dos escritos de Friedrich Nietzsche sobre a educação, além da utilização complementar dos escritos de Friedrich Schiller sobre a educação estética da humanidade.

Resultados/ Discussão

Distintas questões se colocam quando pensamos o ensino de Filosofia na atualidade, e através da experiência adquirida podemos verificar possibilidades, mas também dificuldades na criação de novas formas de pensar o ensino. Tendo em vista as dificuldades advindas da atual situação do ensino, e particularmente do ensino público brasileiro, propostas como estas podem parecer por vezes inaplicáveis, no

entanto, a educação não deve se pautar por suas dificuldades, mas esforçar-se ao máximo para transpô-las, e novos métodos e recursos devem ser utilizados tendo em vista a melhoria do ensino, uma educação responsável e de qualidade.

Em nossa experiência na disciplina optativa – Filosofia Geral e da Educação - oferecida no Colégio Estadual Pré-Universitário e que contou com a participação ativa dos bolsistas integrantes do projeto de filosofia do PIBID/UFG recorremos aos fragmentos de textos filosóficos para a criação de uma oficina de leitura e produção de textos filosóficos, além das sugestões e métodos de autores como COSSUTA e PORTA, para a correta leitura do texto filosófico, onde obtivemos bons resultados com a participação dos alunos, porém imensas dificuldades também puderam ser observadas tendo em vista o pouco hábito de leitura e escrita dos alunos. Foram utilizados fragmentos de autores como Friedrich Nietzsche, Benedictus de Espinosa e Arthur Schopenhauer, onde temas como a liberdade de expressão, o Estado e a educação foram tratados. Pudemos verificar defasagens culturais, de vocabulário e escrita, além de condições estruturais que influenciaram o aprendizado e os resultados, no entanto, o trabalho pôde ser considerado bom, tendo em vista que foi esta uma primeira experiência e que melhores resultados certamente seriam vistos em experiências posteriores. Enfim, podemos perceber que a educação do modo que está deve ser questionada, repensada e melhorias devem se fazer presentes no cotidiano destes alunos, para que a formação proporcionada por estas escolas vá além da formação para o trabalho e possibilite o desenvolvimento individual e intelectual, proporcionando assim uma humanização nas relações e no espaço escolar.

Conclusões

A leitura de textos filosóficos e a educação estética tornam possível a ampliação do caráter formador da educação, ampliam o universo interpretativo, aproximam o aluno do conhecimento, da cultura e da natureza, são assim de fundamental importância para o amadurecimento intelectual dos alunos. Contra a concepção corrente que se utiliza da história da filosofia de forma a criar uma razão instrumental e utilitária, voltada para os objetivos do Estado e do mercado, o que se deseja aqui é que o ensino de filosofia atual possua caráter estimulador e torne os alunos aptos a exercer intervenções na realidade na qual estão inseridos. Uma educação que promova a nobreza de espírito e que os coloque em contato com as grandes obras do pensamento universal para que posteriormente possuam suficiente embasamento para utilizar os referenciais estudados de forma a produzir ensaios e idéias próprias acerca dos temas e problemas que lhes interessem.

Referências bibliográficas

COSSUTTA, Frédéric. *Elementos para a leitura dos textos filosóficos*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2001.

HUME, David. *Do padrão do gosto in Ensaios morais, políticos e literários*. Tradução Luciano Trigo. Rio de Janeiro. Ed. Topbooks, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre educação*. Tradução Noéli Correia de Melo Sobrinho. São Paulo: Ed. PUC Rio, 2003.

PORTA, Mario. *A Filosofia a partir de seus problemas*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem*. Tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Ed. Iluminuras, 2002.

Fonte de financiamento: CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior / Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID

O ENSINO DE FILOSOFIA E A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

Ricardo Delgado de **CARVALHO**
ricarvalho73@hotmail.com
CEPAE, UFG

Palavras-chave: Legislação Educacional Brasileira, Ensino de Filosofia, Didática

1. Introdução

A lei nº 11.684 de 2008 torna obrigatório o retorno da filosofia às salas de aula, mas não garante que futuros legisladores optem por retirar a filosofia novamente do currículo do ensino médio e, mais uma vez, o povo brasileiro se veja ausente de conhecimento indispensável à vida. Como a legislação sobre filosofia contribui com a extinção, ou não, do ensino de filosofia? Sabemos que tal questão pode ser respondida por diferentes vieses, tais como epistemológicos, políticos e outros, mas optamos por respondê-la refletindo sobre os problemas que os professores de filosofia deverão enfrentar antes e depois de entrarem na sala de aula e, dependendo do ângulo analisado, perpassa necessariamente a epistemologia e a política. Porque os antigos professores de filosofia (jesuítas ou laicos), não levaram em conta questões como: que tipo de ensino priorizar em filosofia? Como fazer? Que conhecimentos de filosofia são necessários às pessoas? Qual a especificidade da filosofia?

2. Material e método

A comunicação que iremos apresentar foi desenvolvida a partir de pesquisa bibliográfica. Ela teve como referenciais teóricos: *“Ensinar Filosofia: um livro para professores”* de ASPIS, Renata & GALLO, Silvio; *“O que é a filosofia?”* de DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Felix; *“Notas sobre o ensino de filosofia”* de FAVARETTO, Celso; *“Perspectivas atuais do ensino de filosofia no Brasil”* de KOHAN, Walter; *“Escritos sobre Educação”* de NIETZSCHE, Friedrich; *“O ensino de filosofia no contexto das políticas educacionais contemporâneas: as determinações legais e a questão do ensino da Filosofia no Brasil”* de RODRIGUES, Zita; *“Política educacional, diversidade e cultura: a racionalidade dos PCN posta em questão”* de SANTIAGO, Anna.

3. A filosofia e as leis educacionais brasileiras

A lei nº 11.684 de 2008 obriga o retorno da filosofia às salas de aula, o que pode nos dar a entender que a filosofia agora é prioridade, mas o fato é que o ensino de filosofia nunca foi prioridade no Brasil, se o fosse, esta lei não seria necessária porque a filosofia já estaria implantada desde décadas ou séculos. Será que a legislação sobre a filosofia não contribuiu, por mais contraditória que seja, com seu abandono? Vejamos.

A concepção de filosofia, historicamente difundida na educação brasileira, principalmente desde os jesuítas até meados do séc. XX, sempre esteve ligada ao abstrato e à metafísica, na formação das elites, mormente da elite latifundiária da época.

Os jesuítas, baseados na escolástica, desde o Brasil Colônia, desvinculavam a filosofia da realidade, afastando-a de possibilidades de criticidade, reflexão e problematização. A filosofia era tratada como uma serva de fé, da autoridade e da heteronomia. A filosofia não era necessária por lei, mas por herança religiosa. Essa visão reinou até meados do séc. XX, conforme Rodrigues (2002).

Em 1942, com a Reforma Capanema, o ensino de filosofia se tornou obrigatório, de modo especial nas escolas dos mais abastados. As escolas que não tinham esse público continuaram tal e qual, um ensino acrítico.

Segundo Rodrigues (2002), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, lei nº 4.024, tira a filosofia o seu caráter obrigatório e muda-a para mera disciplina complementar nos currículos escolares. Nesse período, a filosofia não apenas não foi valorizada, mas, devido à LDB de 1961, fez crescer seu descrédito na sociedade brasileira.

E veio o Golpe Militar em 1964. Se a lei nº 4.024 de 1961 não tirou de vez o direito das pessoas ao acesso ao conhecimento filosófico, a lei nº 5.692 de 1971, a excluiu de vez. Em pleno regime ditatorial, no avanço da educação tecnicista e bancária (no dizer de Paulo Freire), a filosofia é amordaçada e jogada nos porões ignorantes da ditadura.

O Parecer 7.044 de 1982, do Conselho Federal de Educação (CFE), surge possibilidades do retorno da filosofia às salas de aula. Mas como a perspectiva tecnicista dominava os fundamentos da educação brasileira, em função de interesses econômico-sociais do Estado capitalista, a filosofia, nesse contexto, não teve voz e vez.

A promulgação da 'nova' LDB, a lei nº 9.394 de 1996 não levou em conta o processo de luta e contestação dos educadores brasileiros. O que estava por trás dessa LDB eram os ditames de organismos internacionais, principalmente do Banco

Mundial (SANTIAGO, 2002). Esta política neoliberal foi aprimorada pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), mas se iniciou no governo Collor de Melo.

Em 1998, com a Resolução 03 de 1998, do Conselho Nacional de Educação (CNE), no seu artigo 3º, refere-se a valores e princípios estéticos, políticos e éticos no ensino médio. Procuravam, pela lei, formar pessoas autônomas para serem solidárias e responsáveis.

Mas não haveria clara contradição entre a LDB 9.394/96 que não torna a filosofia obrigatória (dominar os conhecimentos de filosofia no ensino médio não implica a obrigatoriedade da mesma) e os princípios expostos na Resolução 03/98 como valores estéticos, políticos e éticos para o ensino médio? Sim, diz Rodrigues (2002), mas não é uma contradição inocente ou inconsciente. Essa linguagem de dubiedades é parte de um jogo, um mosaico bem montado, para que se processe de modo inequívoco, porém, não explícito, a lógica das reformas educacionais de interesses neoliberais e do mercado.

Nas palavras de Favaretto (1995, p. 80), “a filosofia é uma atividade humana indispensável”. Sendo assim, em 2008, pela lei 11.684, a filosofia (e a sociologia) volta a respirar mais aliviada, tornando-a obrigatória no ensino médio.

Um grande desafio está lançado, nos informa Aspis e Gallo (2009): consolidar o espaço da filosofia no ensino médio. Assim, cabem-nos algumas perguntas: o que fazer no ensino de filosofia? Como fazer? Os professores darão conta de ensinar filosofia? Quais conhecimentos de filosofia são necessários ao exercício da cidadania, proposta pela LDB de 1996? Qual é a especificidade da filosofia?

4. Tentando resolver desafios

Não pretendemos dar respostas dogmáticas às questões apontadas acima, mas estar a caminho é o que nos mobiliza.

Em relação à especificidade da filosofia, Aspis e Gallo (2009) afirmam ser a criação de conceitos. Fundamentados, principalmente no livro de Deleuze e Guatarri – O que é a filosofia? (1992) – Aspis e Gallo dizem que à filosofia cabe criar conceitos, pois o conceito é a matéria e o produto da filosofia. Pode-se dizer que o filósofo é um amigo do conceito. Cada filósofo, com sua singularidade, cria seus próprios conceitos, como uma forma particular de pensar e escrever.

Para esses autores nacionais e internacionais, o conceito não surge do mundo das ideias de Platão, mas de um plano de imanência, de uma realidade concreta advinda de problemas. Os problemas estão calcados num tempo e lugar, nas leituras, afinidades e desavenças etc. que a pessoa se encontra. E é nessa ebulição histórica individual que surge os problemas.

Sendo assim, seja seguindo o 'método regressivo', que Gallo (2011) denomina sobre pensar o conceito do filósofo, seja criando novos conceitos, também podemos ter experiências do pensar adotando outra didática de ensino de filosofia, agora da Rodrigo (2009).

Rodrigo (2009), seguindo a linha de pensadores italianos e franceses, diz que os professores devem privilegiar três aspectos formais (ou processos de pensamento) como definidores da prática do ensino de filosofia: problematizar, conceituar e argumentar.

Para Rodrigo (2009) aprendemos filosofia quando desenvolvemos essas três capacidades: problematizar as questões e afirmações; conceituar as noções e; argumentar sobre as teses e objeções. Essas três capacidades estão articuladas, já que problematizamos ao argumentar sobre as objeções e elaboramos uma problemática ao definir as noções. Rodrigo argumenta que essa proposta enfrenta obstáculos e limites, mas se for possível dar pequenos passos, já se terá caminhado para frente.

5. Considerações finais

Apresentamos o aspecto histórico que está envolvido na legislação sobre o ensino de Filosofia. Vislumbramos que todas as LDBs sobre filosofia interferiram de forma positiva ou negativa nas aulas de filosofia e, que, o modo do professor trabalhar em sala de aula também contribuiu para o quadro panorâmico. Observamos que a lei nº 11.684 de 2008, mesmo tardiamente, atende reivindicações dos docentes de filosofia e, quiçá, do ser humano. Esperamos que essa lei estimulem os professores em uma nova didática, longe dos exemplos jesuítas.

Expusemos aqui dois métodos didáticos: o de Rodrigo (2009) e o de Aspis e Gallo (2009). Enquanto Rodrigo propõe uma didática do ensino de filosofia em três passos: problematizar, conceituar e argumentar; Aspis e Gallo nos apresenta quatro passos didáticos: sensibilização, problematização, investigação e conceituação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASPIS, Renata P. L.; GALLO, Silvio. **Ensinar filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- FAVARETTO, Celso F. Notas sobre o ensino de filosofia. In: MUCHAIL, S. T. **Filosofia e seu ensino**. São Paulo: Educ, 1995.

GALLO, Silvio. O problema e o conceito: em torno de um “método regressivo” para o ensino de filosofia. In: GOTO, Roberto; GALLO, Sílvio. (org.). **Da filosofia como disciplina: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2011.

KOHAN, Walter. Perspectivas atuais do ensino de filosofia no Brasil. In: FÁVERO, A.; RAUBER, J.; KOHAN, W. (org.). **Um olhar sobre o ensino de filosofia**. Ijuí/RS, Unijuí, 2002.

RODRIGO, Lidia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas: Autores Associados, 2009.

RODRIGUES, Zita. O ensino de filosofia no contexto das políticas educacionais contemporâneas: as determinações legais e a questão do ensino da Filosofia no Brasil. In: PIOVESAN, Américo et al. (orgs.). **Filosofia e ensino em debate**. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

SANTIAGO, Anna. Política educacional, diversidade e cultura: a racionalidade dos PCN posta em questão. In: PIOVESAN, Américo et al. (orgs.). **Filosofia e ensino em debate**. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

PERFIL DOS ALUNOS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL HORTÊNCIO DINIZ, EM UBERLÂNDIA

Isabela de Castro **MENDONÇA**
CAPES/PIBID-UFU
isabeladecastro@hotmail.com

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia da Educação, Gramsci, formação.

INTRODUÇÃO

A concretização deste trabalho é graças ao fomento da CAPES/PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), subprojeto Filosofia, que visa aproximar a realidade do ensino de filosofia no Ensino Médio dos alunos do curso de graduação em Filosofia, para que quando estes forem iniciar a sua carreira de docente, façam-na da maneira mais eficaz possível, pois já terão familiaridade com o ambiente e respectivos problemas, o que ajudará a elevar a qualidade do ensino público. Neste subprojeto, somos vinte bolsistas divididos em dois grupos de dez e cada grupo visita uma escola pública. A primeira parte deste projeto consiste em um levantamento de dados sobre a escola, como espaço físico, recursos humanos da escola, projeto político-pedagógico e outros documentos escolares, e também na busca, leitura, estudo e análise de referências bibliográficas que nos ajudem a tratar do ensino de filosofia no Ensino Médio.

Este já é o segundo ano do subprojeto da Filosofia e o objetivo agora é a aproximação com o aluno para que seja possível traçarmos um perfil deste aluno de Ensino Médio. Por coincidência, a professora de sociologia, Sônia, no início deste ano de 2011, procurou o nosso grupo e nos apresentou um projeto intitulado Projeto de Intervenção Pedagógica: Conhecer para Transformar, cujo objetivo era traçar um perfil socioeconômico dos alunos, e nos pediu ajuda para executá-lo. Para o melhor desenvolvimento desse projeto, achamos melhor a elaboração, e conseguinte aplicação, de um questionário socioeconômico para os alunos do primeiro ano do segundo grau, o “1º Colegial”, do ano de 2011. Com os resultados, poderíamos não só melhor conhecer os alunos, mas também nos ajudaria em saber como lidar com esses jovens.

MATERIAL E MÉTODO

Primeiramente, pesquisamos vários modelos de questionários para a elaboração do nosso. Concluída essa parte, construímos um questionário com 53 questões e decidimos aplicar o questionário a todos os alunos. Para isso,

visando um resultado mais “honesto”, utilizamos dos horários das aulas de filosofia para passarmos em cada sala para lermos, explicarmos e acompanharmos os alunos em cada resposta. Depois da contagem final, elaboramos gráficos para a melhor visualização dos resultados e percebemos uma falha no que diz respeito ao acesso à cultura desses jovens (como exemplo, média de livros lidos e baixa frequência em teatros e museus), assim como na educação dos pais desses alunos. Percebemos, então, que para saber como trabalhar com esses alunos, é necessário, antes, entender o porquê da realidade problemática não só dessa escola, mas das escolas públicas em geral. A partir de estudos teóricos realizados em 2010, percebemos que a teoria do filósofo Antônio Gramsci - contida em seu texto *Introdução ao estudo da filosofia e do materialismo histórico*, e também nos capítulos um e dois do livro da professora Ana Maria Said, *Uma estratégia para o Ocidente: o conceito de democracia em Gramsci e o PCB* - sobre aparelhos privados de hegemonia consegue oferecer os fundamentos para se identificar e explicar os fatores que envolvem os problemas dessa realidade. Assim, na primeira parte dessa comunicação serão expostos alguns dos alarmantes dados sobre a formação dos alunos obtidos com os questionários e, em seguida, essa realidade será analisada a partir da teoria de Gramsci.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que diz respeito a atividades em geral, 37,93% dos alunos não praticam nenhum tipo de atividade fora da escola, como lutas (capoeira, judô, karatê), atividades artísticas ou culturais (artes cênicas, dança, música, literatura, artesanato, artes visuais) ou esportes (futebol, vôlei, basquete, natação, etc.). O mais impressionante talvez seja que 37,93% não lêem nenhum livro por ano, ou seja, não lêem livros, 37,93% nunca foram a um museu e 48,27% nunca foram ao teatro, sendo que, diariamente, 68,96% têm acesso à Internet e 86,2% têm acesso à televisão.

Em relação à formação escolar dos pais desses jovens, 68,95% das mães e 65,5% dos pais (sendo que 10,34% não sabem a formação do pai), se chegaram ao Ensino Médio, não o concluíram. Em relação à renda familiar, 31,02% possuem a renda de até R\$1.090,00 por mês e 66,66% possuem renda mensal de R\$1.090,00 a R\$2.725,00, sendo que 72,41% possuem 4 ou 5 pessoas morando juntas.

Gramsci, a partir de várias vivências políticas, faz uma diferenciação morfológica entre capitalismo oriental e capitalismo ocidental. No primeiro, o Estado é apenas um aparelho coercitivo, já no segundo, o conceito de Estado se amplia, já que este possui também o consenso, isto é, o Estado é hegemônico.

“Hegemonia seria, então, o conjunto das funções de

domínio e direção exercido por uma classe social dominante, no decurso de um período histórico sobre outra classe social e sobre o conjunto das classes da sociedade.” (Said, 2009, p. 87)

Assim, no capitalismo ocidental, ou seja, avançado, além da sociedade política, que são os aparelhos de coerção do Estado, exercer uma dominação sobre toda a sociedade, o Estado também possui uma sociedade civil, que são os aparelhos privados de hegemonia, tais como meios de comunicação, sindicatos, ONGs, universidades, igrejas, escolas, entre outros, que exerce uma direção sobre a classe dominada fazendo com que se estabeleça um consenso de toda essa classe em relação ao sistema. Isso se dá através da propagação, de maneira quieta, silenciosa e muito eficiente, de uma concepção incoerente e desagregada do mundo que cega toda uma classe em relação à estrutura do próprio sistema em que vive, ao seu funcionamento e também à classe a qual pertence e, por outro lado, abre seus olhos para o modo de ser e viver capitalista, para a cultura capitalista, instaurando um domínio ideológico. Portanto, a “hegemonia seria não apenas direção política, mas, também, direção moral, cultural e ideológica.” (Said, 2009, p.88).

Tendo isso em vista, podemos dizer que o partido burguês, por intermédio dos aparelhos privados de hegemonia, exerce violentamente uma direção política, moral, cultural e ideológica sobre toda a massa. Essa direção é violenta porque consiste em privação, na falta de acesso a modos de viver abrangentes, na não difusão de concepções de mundo coerentes e unitárias.

Retomando alguns dos dados supracitados, podem surgir algumas observações como: se 86,2% têm acesso à televisão, então, os 48,27% que nunca foram ao teatro, não o fizeram por vontade própria, já que o dinheiro utilizado para comprar uma televisão e, por conseguinte, pagar o seu gasto mensal, poderia ser poupado para que a pessoa fosse freqüentemente ao teatro, ou, talvez, diminuído para que fosse às vezes. Então, é a pessoa que “escolhe” se quer assistir à televisão ou à peça teatral. Outra análise, poderia ser: se 68,96% têm acesso diário à Internet, então, estes indivíduos podem muito bem se informar para se tornarem cidadãos críticos. E, novamente, isso dependeria do indivíduo, que é “livre” para agir.

Ora, pois, é aqui se insere perfeitamente a noção de “direção burguesa”. Estes jovens não são proibidos de irem ao teatro ou ao museu, mas o grande problema é que eles não querem, e não querem simplesmente porque não entendem o que isso significa. Para eles, não há sentido algum em ir ao teatro ou ao museu, o que é mais grave.

Os aparelhos privados de hegemonia da classe burguesa direcionam toda a sociedade para o modo de ser e viver capitalista. Isso significa que, dentre

outras coisas, há uma desvalorização da arte, da cultura, da história, etc., e, por isso, estas não são admiradas, não são respeitadas. Então, se o indivíduo “prefere” a televisão ao teatro é porque ele já tem aquela desvalorização como valor e é por isso que ele segue nessa direção.

Tudo isso age diretamente e de maneira prejudicial na formação do indivíduo, na formação de sua individualidade. Assim, a tendência é que se forme uma massa amorfa, onde os indivíduos não possuam identidade própria e, por isso, são facilmente direcionados. Nas palavras de Hannah Arendt: “as massas (...) constituem a maioria das pessoas neutras e politicamente indiferentes, que nunca se filiam a um partido e raramente exercem o poder de voto” (ARENDR, 1989, p. 361).

A proposta gramsciana para o ocidente é uma guerra de posição, isto é, assim como a hegemonia burguesa, através dos seus aparelhos privados de hegemonia, consegue difundir uma concepção incoerente e desagregada do mundo, deve-se então, contra isso, realizar uma reforma intelectual e moral através da tomada de posição dos intelectuais orgânicos do partido dos proletários nos aparelhos privados de hegemonia, isto é, além de dominar a sociedade política, é necessário também direcionar a sociedade civil. Este momento de tomada da sociedade política e direcionamento da sociedade civil é um período intermediário, um período de hegemonia do proletariado, que deve desenvolver-se para o que Gramsci chama de Estado Ético ou Sociedade Regulada, onde a hegemonia se dissolverá, pois a sociedade política será absorvida pela sociedade civil, não haverá mais contradição de classes e nem exploração da força de trabalho, isto é, nenhum ser humano terá que vender sua própria vida para sobreviver no mundo.

É de suma importância entender que, para que essa estratégia gramsciana dê certo, é necessário uma reforma material e ideológica, ambas inseridas na noção de reforma intelectual e moral. Lembrando que a reforma cultural exige constante exercício de conhecimento e de crítica para se chegar à autoconsciência e isso requer tempo, o que um proletário não tem e, portanto, é também necessário uma mudança das condições materiais de toda a população que sofre com a desigualdade. Um indivíduo necessita de boas refeições ao longo do dia, de um bom lugar para dormir, para descansar, precisa de um tempo livre para o lazer e para a reprodução de atividades que agucem as sensibilidades, a criatividade e as mais diversas habilidades que um ser humano pode desenvolver, enfim, ele precisa de, no mínimo, uma vida digna para que seja possível ele assumir uma postura crítica em relação ao mundo em que vive para poder formar sua autoconsciência, a sua individualidade.

Para Gramsci, a formação de um indivíduo começa desde o início do desenvolvimento desse ser humano, na barriga da mãe. É necessário que esta

mãe tenha condições mínimas para proporcionar uma saúde constante do corpo e da mente. Assim, as chances do bebê se desenvolver, e vir ao mundo de maneira saudável, potencializam-se. E, após seu nascimento, a criança deve ter acesso a uma boa alimentação, vacinas, saneamento básico, lazer, etc.

CONCLUSÃO

Tendo tudo isso em vista, percebe-se quão complexa é a análise sobre a formação de um indivíduo, pois depende de tudo aquilo que lhe circunda, como as condições materiais, a formação dos seus familiares e os valores adquiridos. A partir desta comunicação, nota-se que há carência em investimentos tanto nas condições materiais quanto em instituições como a escola, por exemplo, que deveria contribuir para a formação da individualidade. Para termos uma visão completa de todos esses problemas, precisamos buscar os fundamentos, a raiz de todos esses problemas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARENDT, Hannah. *Origens do Totalitarismo*, Parte III: *Totalitarismo*.
GRAMSCI, Antônio. *Introdução ao estudo da filosofia e do materialismo histórico*. Obras escolhidas. Tradução de Manuel Cruz. São Paulo: Martins Fontes, 1978c.
SAID, Ana Maria. *Uma estratégia para o Ocidente: o conceito de democracia em Gramsci e o PCB*. Uberlândia: EDUFU, 2009.

**ENTRE A FILOSOFIA E O FILOSOFAR POR MEIO DA LEITURA E ESCRITA
FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO NO MUNICÍPIO DE SANTA
MARIA NO RIO GRANDE D SUL.**

Autor:

Róbson da Rosa **BARCELOS**/ UFSM

E-mail: robgolrobson@gmail.com

Co-autor: Vanderlei Vidal Zereno

Palavras-chave: Filosofia; Filosofar; Ensino de Filosofia; Leitura e Escrita Filosófica.

Ao pensar sobre o ensino de qualquer ciência verifica-se a dificuldade em ensiná-la, na filosofia isso não é diferente. Vale ressaltar obrigatoriedade da disciplina de filosofia através da Lei 11.648/08, onde sua prática no ensino médio brasileiro torna-se importante no cenário atual. Portanto o presente projeto, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFSM-Filosofia), vem como uma tentativa de propor possíveis soluções ao real contexto, ou seja, pensar e re-pensar o ensino de filosofia. Esse se subdivide em três grupos de trabalho, a saber, Filosofia e Teatro, Filosofia e Cinema e Leitura e Escrita Filosófica. Dentre esses se faz mister fomentar novas práticas no tocante a Leitura e Escrita Filosófica, pois é através dela que podemos ter acesso ao pensamento filosófico dos antigos filósofos, pois “[...] ensinar filosofia é também ensinar história da filosofia.” (GALLO, 2007, p.16) com isso é necessário refletir sobre o a maneira de ensinar a leitura e escrita filosófica a qual transmiti a história da filosofia, tendo em vista “Para que eles (os alunos) possam aprender a filosofar, é preciso que conheçam a história da filosofia.” (GALLO, 2007, p.16, parênteses nosso). Portanto a transmissão da história da filosofia se dá por meio da leitura e escrita filosófica, e é com ela que a possibilidade de filosofar existe sendo isso também é um dos principais objetivos de nossa pesquisa e extensão.

Destarte o filosofar através dos textos clássicos da história da filosofia justifica em grande medida nossas inserções nas escolas públicas, pois grande parte os textos não são lidos pelos alunos. Neste ponto procuramos propor novos métodos visando facilitar a compreensão e produção de textos filosóficos. Também fomentar habilidades de discursividade filosóficas conforme as OCN's (2006), entretanto

Ao ensinar filosofia tomando objetivo central o desenvolvimento de certas competências e habilidades específicas, como leitura de textos, articulação de saberes e sua contextualização, corremos o risco de “desfilosofizar” (com o perdão do neologismo) a aula de filosofia, pela perda do conteúdo específico. Por outro lado, ao ensinar

filosofia tomando como objetivo a transmissão da história da filosofia, corremos o mesmo risco, mas agora por, centrados no conteúdo, perdemos o desenvolvimento da ‘experiência’ filosófica como prática de pensamento.” (GALLO, 2003, p.17)

Por conseguinte focalizamos estratégias, maneiras de facilitar a compreensão e produção textual, onde não só haja a apreensão da história da filosofia e de “competências e habilidades”, mas também se torne possível a “experiência filosófica de pensamento”, ou seja, o filosofar do aluno.

Desta forma relacionando o cotidiano e almejando a interdisciplinariedade, por exemplo, com relação à disciplina de português, pois como é sabido há grande déficit dos discentes nessa área. Isso para melhor experienciar e expor o pensamento “filosófico”. Consequentemente confluindo na melhor formação do graduando e do professor de filosofia, também aproximando a universidade das escolas públicas.

Para efetivarmos os objetivos em nossas pesquisas formulamos uma adaptação de Sílvia Gallo (2007) e Mário Porta (2002). Segundo Gallo o início do processo filosófico se dá através da “sensibilização”, em outras palavras, é a motivação inicial, e por isso capital, para que o aluno venha a pensar em conjunto com docente, ou seja, é um convite para a reflexão filosófica. Consequentemente há a “problematização”, a qual transforma “o *tema* em *problema*, isto é fazer com que ele suscite em cada um o desejo de buscar soluções” (GALLO, 2007, p.28). Na terceira etapa ele traz a “investigação”, aonde o discente vai “buscar elementos que permitam a solução do problema.” (GALLO, 2007, p.29), essa procura se dará nos textos clássicos de filosofia previamente selecionados pelos bolsistas. Nestes dois momentos nos valem de Porta, nos incitando a pensar a história da filosofia a partir de problemas filosóficos, por meio de suas sucessões. Portanto o ensino e leitura de textos filosóficos, nos quais o “texto filosófico não contém ‘notícias’, pois sua finalidade não é transmitir ‘informações’.” (PORTA 2002, pg. 52), se dá através de problemas colocados pelo filósofo. Deste modo para Porta o leitor deve ser capaz de realizar sucessivas “traduções” e “re-traduições”, ou seja, “é minha capacidade de traduzir o texto o que e permite ‘explicá-lo’ a outros” (PORTA, 2002, p.56), assim o leitor está apto a “tornar comensurável” (PORTA, 2002, p.56) o texto.

Mas de que forma, maneira, qual método utilizar? Ele propõe quatro etapas de análise textual: “Re-tradução Semântico-Gramatical”, “Re-tradução Técnica”, “Taxonomia Semântica” e “Retradução Lógica”.

Na primeira instância tende-se a verificar a estrutura da frase, ou seja, sua forma gramatical, identificando os sujeitos, verbos e predicado. Em seguida observa-se, na re-tradução técnica, se procura “identificar os ‘termos técnicos’ e substituí-los pelas respectivas definições.” (PORTA, 2002, p.65), pois muitas palavras usadas

pelos filósofos muitas vezes não tem o mesmo significado no senso-comum. Já no terceiro momento, a taxonomia semântica, traz de volta o plano propriamente filosófico, onde se classificará cada parte do texto de acordo com sua função. Seguindo Porta o problema é o elemento central logo haverá teses e argumentos, mas além desses também é possível encontrar consequências, objeções, exemplos, entre outros. Partindo para o quarto ponto, tendo consciência de todos os elementos anteriores, os discentes serão capazes de realizar a retradução lógica, isto é, ele manipulará o fragmento da maneira que lhe aprouver, poderá começar o texto pela tese, ou pelo argumento, assim efetivando a tradução e re-tradução infinitas vezes, facultando também o corte de elementos da taxonomia semântica. Também há a opinião do leitor perante o filósofo. Isso é nomeado pelo autor como “Modalização veridativa”, passando-se a ser um momento de confronto das crenças do leitor com o pensamento do filósofo, assumindo uma posição:

Toda compreensão está ameaçada por uma certa ‘esquizofrenia’. O leitor não vincula, mas mantém o que ele crê e o que o filósofo afirma em compartimentos estanques. Ele ‘compreende’ que, segundo Kant, a física supõe princípios a priori. Não obstante essa compreensão, ele não situa a tese crítica em relação à sua crença (que se mantém incólume) de que a física é uma ciência ‘empírica’ e que, como tal, se baseia unicamente na ‘percepção’. Só quando deixamos por um instante Kant de lado e ‘obrigamos’ o nosso leitor a tomar consciência do que ele crê, é que ele percebe que propriamente não havia entendido o ponto de vista crítico sobre a questão. (PORTA, 2002, p.72)

Portanto ao entender o filósofo não significa a substituição das minhas crenças pelas do pensador, mas sim tomar consciência sobre outras afirmações contrárias as minhas “verdades”, deste modo o meu “discordar” não é mais uma barreira a compreensão do texto, entretanto faz parte da própria apreensão do problema filosófico. (PORTA, 2002, p.72-73).

Após todas as etapas acima realizadas sobre a apreensão textual, os discentes são instigados a realizar, conforme Gallo (2007), a “conceituação”. Consistindo na produção textual, na qual refletirá toda a leitura do aluno e também demonstrará a sua compreensão e o seu posicionamento perante o filósofo. Com isso poderá “*recriar* os conceitos encontrados, de modo que equacionem nosso problema, ou mesmo de *criar* conceitos.” (GALLO, 2007, p. 30), podendo alcançar o filosofar tão esperado pelos docentes.

Dentre os resultados obtidos nota-se, apesar das dificuldades semânticas gramaticais, o experienciar do pensamento filosófico, pois no defender de suas

crenças, por exemplo, contra Sartre, ao ser apresentado um fragmento do texto “O Existencialismo é um humanismo.”, muitos educandos procuraram proteger suas crenças afirmando a existência de Deus. Nisso percebe-se o esforço reflexivo exercido pelos alunos nas suas justificações. Obtemos em alguns textos aspectos da argumentação, no caso o fragmento do livro “Leviatã” de Hobbes, por exemplo, “Ficou claro que se os homens vivessem nesse estado de ‘natureza humana’ não haveria sociedade na forma que há hoje em dia, tampouco ordem e democracia” (Aluno J.). Também se atenta para o cotidiano dos alunos como recurso pedagógico, pois como ressalta Rodrigo (2009), devemos criar mediações pedagógicas para tornar o conhecimento filosófico acessível aos alunos e significativo para a sua formação. Um ponto importante a se mencionar é sobre a linguagem dos filósofos, onde essa não foi empecilho para a compreensão dos fragmentos clássicos por parte dos educandos.

Portanto inferimos a importância dos textos clássicos e a história da filosofia como pontos capitais proporcionadores do filosofar, “não podemos desprezar dois mil anos e quinhentos anos de história.” (GALLO, 2007, p.16). Assim sendo os alunos com esses auxílios conseguiram erigir o seu próprio pensamento filosófico, resguardadas as devidas proporções do ensino médio, pois “Não temos o direito de querer que nossos alunos ‘reinventem a roda’ em filosofia.” (GALLO, 2007, p.16). Deste modo, no conflito do pensamento do filósofo e das crenças do educando, se consegue fazê-lo conscientizar-se de outras crenças, de outros posicionamentos diferentes dos seus. Diante disso o aluno é tensionado a pensar e re-pensar de outra forma realizando desta maneira uma abertura para um novo pensamento, o qual não necessariamente substitui suas crenças, mas de alguma forma passa a “incomodar”, ou seja, o discente terá de lidar com esse pensamento. Mas de que modo? Nesse momento é com a repetição do já dito se pode emergir o novo, isto é, “Poderíamos considerar também que a repetição é condição de possibilidade da criação, ou seja, do aparecimento de algo diferente. Em toda filosofia há algo de repetição ou de criação.” (CERLETTI, 2009, p.33). Também salienta-se como importante ajuda pedagógica a ligação entre o cotidiano escolar e do aluno com a filosofia, melhorando ainda mais a compreensão dos textos filosóficos.

Portanto, como já aludimos, embora haja problemas com relação à leitura e escrita, principalmente no tocante do filosófico, ainda é possível ter acesso ao ato de filosofar, por parte dos educandos, dentro de seus limites. Assim a filosofia talvez possa contribuir para inteirar esses déficits educacionais. Entretanto ainda assim é necessário continuar a pensar e re-pensar o ensino de filosofia.

Referências:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília, 2006.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GALLO, Sílvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In: SILVEIRA, René J.T.; GOTO, Roberto. (et al.). **Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas**. São Paulo: Loyola, 2007.

PORTA, Mário A. G. **A filosofia a partir de seus problemas**. São Paulo: Loyola, 2002.

RODRIGO, Lídia M. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas: Autores Associados, 2009.

PROJETO INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA: EXPERIÊNCIAS PRÁTICO-PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE FILOSOFIA.

Autores:

Wallace Andrew Lopes **RABELO** – UFPA
wallace.andrew@hotmail.com
Arthur da Silva da **HORA** - UFPA
Alex Júnior Azevedo **LOBO** - UFPA
Almir Lima de **ALMEIDA** - UFPA
Ândrea Costa **CRISPINO** - UFPA
Cássia Kelly da Silva **COSTA** - UFPA
Elaine Cristina Pereira **FONSECA** - UFPA
Evanildo do Socorro Mercês **CRISTO** - UFPA
Stephanie Santos de **SOUSA** - UFPA

Orientadora:

Profª. Msc. Ana Maria Martins - UFPA

Palavras-chave: PIBID – Filosofia – Ensino – Escola pública – Cidadania.

RESUMO:

O subprojeto PIBID FILOSOFIA, integrante do Projeto PIBID da UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, “*Formação de Professores para um Mundo Plural*” atua na “Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Augusto Meira”, na cidade de Belém, Estado do Pará, e conta com dez estudantes-bolsistas do curso de Licenciatura em Filosofia, que desde abril de 2010, participam do cotidiano dessa escola, buscando construir, conjuntamente com os professores de Filosofia e demais disciplinas, experiências metodológicas e pedagógicas inovadoras, de caráter inter e transdisciplinar, voltadas à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos da Escola, com ênfase numa formação voltada para o exercício pleno da cidadania. Nesse sentido, foram planejados, com a colaboração da administração, corpo técnico, professores de Filosofia e de outras disciplinas, da Escola, um conjunto de atividades pedagógicas e culturais extracurriculares, ofertadas à comunidade intra e extra-escolar, como oficinas, mostras de vídeos, debates, feiras científico-culturais, alguns já realizados e outros em fase de realização. Destacamos duas atividades permanentes, cujos resultados já são perceptíveis: o *CINESOPHIA* e o folheto filosófico “*SOPHIA IN COMICS*”. O projeto *CINESOPHIA*, pretende propiciar aos estudantes, dentro da própria Escola, o acesso à produção

de uma das maiores e mais ricas expressões artístico - culturais da humanidade, que é o cinema, através de uma programação permanente de exibição e debate de filmes, com o objetivo duplo de utilizar a linguagem privilegiada do cinema tanto como instrumento pedagógico quanto cultural. Em razão desse duplo objetivo apresentamos o projeto *CINESOPHIA*, em duas modalidades: o *CINEPHILO*, mais voltado para o debate filosófico, e o *CINECLUBE*, que prioriza o cinema enquanto arte. O "*SOPHIA IN COMICS*" é um folheto filosófico criado pelos bolsistas que apresenta charges, acompanhadas de textos filosóficos curtos, com o intuito de suscitar nos estudantes o desenvolvimento do senso crítico para a reflexão da realidade sócio política.

Órgão de fomento: CAPES

“TALENTO ANDRÉ” UMA EXPERIENCIA DE ENSINO

LEON, Anna Paula

Bolsista PIBID - Ciências Sociais/UFMT
anninhaleon@gmail.com

CRAVEIRO, Aryeh Hessel

Bolsista PIBID – Ciências Sociais/UFMT
aryehcraveiro@yahoo.com.br

FERRARI, Milena Corrêa

Bolsista PIBID – Ciências Sociais/UFMT
mc.milena@gmail.com

SILVA, Edilene da Cruz (Orientadora)

Depto. de Sociologia e Ciência Política – ICHS – UFMT
edilencruz@gmail.com

Palavras-Chave: Recursos didáticos; Sociologia; Tribos Urbanas.

Este trabalho apresenta algumas metodologias e resultados de uma atividade realizada por licenciandos PIBID – Ciências Sociais na escola estadual André Avelino Ribeiro, em Cuiabá-MT no período do 2º semestre de 2010. Expõe uma das experiências de seleção e desenvolvimento de materiais e recursos para uma abordagem metodológica em sala de aula, preocupada em interagir os alunos de uma turma dita “problemática” na escola, agregando os conhecimentos prévios destes sobre um tema, de uma perspectiva conceitual rigorosa pautados pelas propostas das OCNs e pela didática histórico-crítica de João L. Gasparin.

O processo de desenvolvimento deste projeto educacional, que apenas o aparenta ser simples, está longe disso. Seus alicerces começaram a ser construídos, como todo e qualquer conteúdo educacional, no laboratório de pesquisa com a equipe de PIBIDIANOS da UFMT no empenho de levantamento bibliográfico, discussões e apurações conceituais que o enredam.

Essa temática, dentro do conteúdo programático, está inserida atualmente no segundo bimestre do primeiro ano do ensino médio, em um módulo denominado “sociedade e comunidade” que visa justamente o aprofundamento e aperfeiçoamento da atividade desenvolvida dos grupos sociais, tribos urbanas. Ela foi realizada na Escola Estadual André Avelino Ribeiro, localizada na cidade de Cuiabá, porém quando o foi aplicada o projeto se inseria no quarto bimestre do primeiro ano com o acompanhamento de uma professora contratada da rede pública estadual. Pelo

fato do PIBID ter começado com o ano letivo já em curso, essa temática foi inserida ao final do ano letivo (2010) para posteriormente ser melhor estrutura em um plano de ensino para o ano seguinte (2011).

A metodologia utilizada para aplicação e elaboração desse projeto educacional surgiu por meio das pesquisas de aprimoramento teórico por parte da equipe do PIBID, em meio ao levantamento bibliográfico, ao qual se baseou na pesquisa das OCN's e, principalmente, na pedagogia histórico-crítica do João L. Gasparin.

No primeiro momento foi apresentado aos alunos o tema, tribos urbanas, ao qual pode ser indagado a respeito de seus conhecimentos com relação à temática. Nessa fase se deu importância ao conhecimento prévio dos alunos para compreender o que era tribo urbana nas suas concepções e como eles definiam suas participações nesses grupos, segundo que critérios?

O primeiro passo do método caracteriza-se por uma preparação, uma mobilização do aluno para a construção do conhecimento escolar. É uma primeira leitura da realidade, um contato inicial com o tema a ser estudado. [...] Uma das formas para motivar os alunos é conhecer sua prática social imediata a respeito do conteúdo curricular proposto. (GASPARIN, 2009, p.15)

Desse modo, pudemos contextualizar os saberes dos alunos, visto que sua aprendizagem se inicia bem antes do contato escolar. O objetivo foi tentar despertar a consciência crítica dos alunos sobre o que ocorre ao seu redor. Deste modo, tentamos instigar os alunos mostrando que o conteúdo ao qual estávamos estudando, de uma forma ou de outra, está presente no seu cotidiano.

No momento posterior, segundo, pudemos problematizar a temática por meio da exibição de um documentário transmitido pelo canal Bandeirantes, no programa a Liga sobre tribos urbanas e disponibilizado via "youtube", com auxílio da sala de vídeo pudemos repassar aos alunos.

[...] o processo de busca, de investigação para solucionar as questões em estudo, é o caminho que predispõe o espírito do educando para a aprendizagem significativa (GASPARIN, 2009, p.35).

A problematização se faz como elo fundamental de transição entre a prática social inicial e a teoria. É o momento em que o aluno deve conectar a sua vivência do conteúdo que houve na prática social inicial ao conteúdo em sua teoria. Momento em que há uma aproximação de conhecimentos espontâneos aos

conhecimentos científicos.

Por meio da exibição do documentário “Tribos Urbanas”, realizado pelo programa A Liga, tentamos começar a mostrar aos alunos que aqueles grupos sociais e tribos urbanas aos quais eles faziam parte, ou até mesmo se identificavam, tinham um contexto histórico de surgimento, uma ideologia ou crenças particulares compartilhadas entre os indivíduos, compartilham também gostos dos mais diversos, desde músicas, comidas, até mesmo roupas e etc.

Aos poucos a problematização é feita, das mais diversas indagações surgem e por meio delas se abre a brecha para que a introdução dos conceitos e teorias que explicam esses fenômenos seja feita.

Após a explicação dos conceitos, pedimos aos alunos que se dividissem em grupos de 4 até 5 alunos, escolhendo cada grupo uma tribo urbana, deveriam fazer um trabalho escrito com o contexto de surgimento dessa tribo, suas peculiaridades desde comportamento até modos de vestir e adereços e finalizando em uma síntese do que era compartilhado por seu integrantes. Esse trabalho foi um dos métodos avaliativos dos alunos, além da presença e participação nas discussões e na aula.

O evento “Talento André” estava próximo, este evento é uma espécie de feira cultural/ciências a qual os alunos têm a oportunidade de demonstrar projetos de ciências e até mesmo apresentações culturais como danças e shows musicais. Uma turma do 1º ano em específico, ao qual era tida como pior turma da escola, pediu-nos para assumir um projeto como ele para o evento do Talento André e estes poderiam apresentar algo, já que todos os demais professores haviam recusado ajuda esta turma. O desafio foi posto e nós aceitamos.

Tão logo a pergunta surgiu, o que faríamos para apresentar no evento? Tão mais depressa a resposta nos veio. Já que havíamos dividido a sala em grupos para fazerem um trabalho de tribos urbanas, então poderíamos apresentar este resultado no evento. A atividade foi proposta a sala e a turma, mais que unanime, aceitaram a idéia, porém com uma ressalva a de que poderia vir caracterizados. Rapidamente entendemos que a atividade seria melhor desenvolvida e ilustrada se os grupos de alunos da sala viessem caracterizados com a tribo urbana de cada grupo e este permanecessem juntos durante todo o evento para dar visibilidade, pois conteúdo sobre contexto de surgimento e características das diversas tribos urbanas os alunos já tinha pelo fato de terem feito o trabalho escrito. Então propomos também que os alunos deveriam explicar sobre a tribo urbana que estavam caracterizados durante o evento para qualquer pessoa que perguntasse.

O evento foi um sucesso e com ele nosso projeto com a tão tida sala difícil da escola, recebemos elogios pelo trabalho e a sala pelo comportamento e

por provarem que mesmo às vezes sendo tão difíceis, são capazes de produzirem ótimos trabalhos. O principal desafio dos alunos foi o de demonstrar o uso de conceitos e teorias das Ciências Sociais durante a exposição no evento e deste modo fundamentar visualmente, gestualmente e verbalmente características intrínsecas destes grupos sociais aos quais eles se caracterizaram.

O evento do Talento André havia acabado, mas não o nosso trabalho. Nosso desafio agora era sistematizar essa idéia que surgiu de um modo um tanto quanto espontaneísta, para que pudemos dar corpo e transformar essa idéia em um recurso metodológico que poderíamos usar no próximo ano com outras turmas de 1º ano. Mais uma vez a turma do PIBID entrou em ação e com isso o projeto tomou forma e corpo sendo esquematizado segundo o plano de ensino da disciplina de sociologia do ano de 2011 e a temática das tribos urbanas entrando na discussão do 2º bimestre juntamente com sociedade e comunidade.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MUSEUS COMO RECURSO DE ENSINO NAS AULAS DE SOCIOLOGIA¹²

LEITE, Letícia Rosa de Almeida – UFMT
leticiardealmeida@gmail.com

FERRARI, Milena Corrêa – UFMT
mc.milena@gmail.com

LEITE, Anna Paula Leon – UFMT
anninhaleon@gmail.com

SILVA, Aparecida Edneia – UFMT
aparecidaedneia@hotmail.com

HOMEM, Edinéia Alves Homem – E.E. Liceu Cuiabano
edineiaalveshomem@yahoo.com.br

PALAVRAS-CHAVE: Recursos didáticos, Ensino de Sociologia, PIBID .

Introdução

Neste trabalho reunimos algumas reflexões sobre o uso de visitas a museus como recursos no ensino de Sociologia, sistematizadas a partir do projeto de ensino desenvolvido durante o 1º bimestre de 2011 na Escola Estadual Liceu Cuiabano, Cuiabá – MT, com as turmas da 1ª e 2ª série do Ensino Médio. Os objetivos do trabalho foram delimitar conteúdos com o tema “Socialização” e “Cultura – Patrimônio material e imaterial” e desenvolver materiais e estratégias para uma abordagem metodológica que fosse capaz de despertar o interesse dos alunos para a disciplina. Tendo sido levantada a possibilidade de realizar uma visita a um museu com as turmas, este recurso foi alvo de maior atenção nas discussões.

Com base nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino de Sociologia (2006) e da didática histórico-crítica (Gasparin, 2009) problematizamos o uso frequentemente inadequado deste recurso nas escolas, para, a partir de então, construir uma proposta em que motivação e mobilização do conhecimento prévio dos alunos constituíssem ponto de partida para a abordagem de conteúdos conceitual e teoricamente consistentes.

Material e métodos

A primeira atividade da proposta de visita ao Museu de Arte e Cultura

¹² Este trabalho é fruto das atividades desenvolvidas pelo grupo PIBID – Sociologia/Ciências Sociais – UFMT, sob orientação da professora MsC. Edilene Cruz, durante o primeiro semestre de 2011. A presente sistematização foi realizada pelas bolsistas Letícia Rosa de Almeida Leite e Aparecida Ednéia da Silva, ampliando as versões parciais apresentadas no II ENESEB e II Seminário Rede de Educadores em Museu e Patrimônio - MT.

Popular – MACP/UFMT¹³ foi o preparo de um roteiro que destacava como objetivos gerais: a) sensibilizar para a importância dos bens culturais e do patrimônio imaterial mato-grossense, b) ampliar o repertório cultural e conceitual a fim de instrumentalizar os alunos para a reflexão sobre os fatores envolvidos na produção, difusão e apropriação do patrimônio cultural.

Associando as atividades desenvolvidas aos momentos presentes na abordagem histórico crítica apresentados por Gasparin, podemos apontar o seguinte:

1º) Prática Social Inicial do Conteúdo e Problemática – fase preparatória do processo na qual, a professora supervisora, bolsistas do PIBID e alunos levantaram diversas indagações acerca das possibilidades da visita.

2º) Problemática/Instrumentalização/Problemática – momento da visita, apropriação de conhecimentos de forma sistematizada, coletas e registros de informações; percepção e leitura de ambiente, socialização e vivência por parte de todos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

3º) Instrumentalização/Catarse/Prática Social final – momentos diversos de aprofundamento de conceitos, sistematização e apresentação dos resultados pelos alunos. Para esses momentos os bolsistas do PIBID elaboraram atividades voltadas para a junção da abordagem conceitual dos conteúdos à sistematização das aprendizagens. Foram utilizadas as seguintes estratégias: aulas expositivas e dialogadas, relato oral de experiências por parte dos alunos do ensino médio; exposição e análise de fotos; produção de textos e relatórios.

Importante ressaltar que a atividade ao museu foi preparada pela professora de Sociologia com duas semanas de antecedência, e o conteúdo lecionado no 1º bimestre para os 1º e 2º anos do ensino médio foi estritamente relacionado com a exposição que estava tendo no museu neste período. Isso fez com a visita fosse realmente parte da estratégia didática de abordagem do conteúdo: houve coerência e continuidade nas atividades anteriores e posteriores à visita.

As atividades anteriores à visita – etapa de prática social inicial do conteúdo e problemática –, foram conduzidas pela professora das turmas, já as atividades posteriores a vistas envolveram de modo direto os licenciandos do PIBID. Entre as atividades realizadas pelos licenciandos tivemos, por exemplo, a realização de regências com recurso a datashow com o intuito de fixar o conteúdo apreendido em sala de aula. Numa dessas aulas, caracterizada como expositiva e dialogada, foram retomadas imagens da exposição para problematizar questionamentos dos

13 A exposição visitada – “Patrimônio Imaterial Mato-Grossense” – é resultado da parceria realizada entre o Museu Rondon, Departamento de Antropologia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Fundação Uniselva e o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) para a catalogação do patrimônio imaterial mato-grossense. Nesta catalogação estão incluídos os saberes, formas de expressão e modos de fazer característicos do estado de Mato Grosso.

alunos sobre o que foi observado e suas experiências pessoais. Nesse sentido, trabalhamos a percepção dos modos como a cultura opera em suas práticas cotidianas de modo a desnaturalizá-la. Em outra turma, a turma foi dividida em dois grupos que deveriam expor um cartaz com imagens de fotos feitas durante a visita e explicar a correspondência das imagens à classificação de patrimônio material ou imaterial.

Um dos pontos mais positivos que podemos encontrar nesta primeira experiência do PIBID e dos alunos do ensino médio da escola Liceu Cuiabano foi ter ampliado as perspectivas em relação a aulas de campo, demonstrando tanto para a instituição escola como para os alunos e seus pais, que é possível realizar esse tipo de atividade com uma turma numerosa, mesmo que as dificuldades sejam grandes, tais como locomoção, coesão do grupo e disciplina dos alunos. Além disso, a visita ao museu proporcionou a todos os participantes uma visão de que é possível, com a utilização adequada de recursos didáticos, ensinar Sociologia no ensino médio levando o aluno a se aproximar de seus objetos de estudos.

Ao pensarmos as visita como recurso de ensino, entendemos que nestas ocasiões os alunos não serão meros expectadores de imagens e fatos ou ouvintes de informações: utilizando recursos como fotografia e/ou filmagens e/ou entrevistas os alunos exercitarão metodologias utilizadas pelas Ciências Humanas, especialmente a Sociologia. Essas atividades estão integradas ao desenvolvimento dos conteúdos, de modo que todos os seus momentos – a preparação/orientação dos alunos, a atividade dos alunos em campo, a organização e exploração do material produzido em sala de aula – constituem momentos diferenciados para abordagem de temas, conceitos e teorias.

Quando os professores procuram os museus querem e desejam encontrar um lugar alternativo à aprendizagem, além de se depararem com temas apresentados de forma interdisciplinar. [...] Ao oferecer acesso a novas linguagens, tecnologias, conhecimentos e valores, estimulando a curiosidade dos visitantes, museus e centros culturais são reconhecidamente instrumentos que favorecem o aprendizado. No entanto, é importante, que se faça uma análise mais atenta sobre o espaço que se pretende visitar e a maneira como o conteúdo é nele veiculado para que possamos ter um melhor aproveitamento da visita, tanto por parte dos professores como pelas escolas. (FALCÃO, 2009, p.20-21)

Deve ser ressaltado que, assim como os professores, alguns espaços de visita como os museus devem estar pedagógica e didaticamente preparados para o processo de ensino e aprendizagem.

Para a exposição visitada foram desenvolvidos músicas e documentários que, facilitando a compreensão dos estudantes do ensino médio, fomentou o debate

propício para a compreensão dos conceitos abordados em sala de aula.

Resultados e discussão

Como foi dito na introdução deste trabalho, o PIBID de Ciências Sociais UFMT procura desenvolver atividades em consonância com as OCNs (2006). Segundo o documento, essas práticas de visitas a museus e excursões são, de fato, marcantes para os estudantes, pois há nesses momentos uma expectativa de sair da rotina das salas de aula e realizar experiências de aprendizados inesquecíveis. As aulas de campo abrem um leque de possibilidades de discussões, além de guardar riquezas visuais que permitem ao aluno contato real com os fenômenos relacionados ao tema. (OCNs, 2006, p. XX)

Apesar do saldo positivo de nossa experiência, é preciso buscar soluções para os problemas que dificultam e mesmo inviabilizam a realização de visitas. É preciso levar em conta que as aulas de Sociologia são realizadas somente uma vez por semana, cada aula com cinquenta minutos de duração, assim, temos um conjunto de desafios a serem superados para tornar a utilização mais frequente e adequada das visitas como recurso de ensino, entre os quais: buscar soluções para a insuficiência do número de aulas de Sociologia (atualmente 1h/aula semanal). Lutar por transformações na organização dos sistemas de ensino e do trabalho pedagógico no interior da escola. Estreitar os vínculos com instituições visitadas a fim de unir esforços para enfrentar problemas comuns e explorar com maior êxito as possibilidades educativas das visitas, e desenvolver estratégias didáticas voltadas para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita entre os alunos do Ensino Médio.

Além desses, a experiência desenvolvida ressalta a importância da associação entre experiências práticas de ensino e a formação teórico-metodológica em Ciências Sociais e Educação para o aperfeiçoamento da formação de professores e a melhoria do ensino de Sociologia na Escola Média – objetivos visados pelo projeto PIBID.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ensino de Sociologia. In: **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. 2006.
- FALCÃO, Andréa. Museu como lugar de Memória. In: Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o futuro**. Museu e escola: educação formal e não-formal. Ano XIX, N° 3, 2009.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o futuro**. Museu e escola: educação formal e não-formal. Ano XIX, N° 3, 2009.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. Metodologias do Ensino de Sociologia na Educação Básica: Aproximações com os Fundamentos Pedagógicos. In: SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli (Org.). **Caderno de metodologias de ensino e de pesquisa**. Londrina: SETI-PR, 2009. p. 15-35.

TAKAGI, Cassiana Tiemi Tedesco. **Ensinar Sociologia: análise dos recursos do ensino na escola média**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

OS ALUNOS DE SOCIOLOGIA VÃO AO MUSEU

MIRANDA, Isac Justino
Isac_miranda@yahoo.com.br
LEITE, Letícia Rosa de Almeida
leticiardealmeida@gmail.com
FERRARI, Milena Corrêa
mc.milena@gmail.com
LEITE, Anna Paula Leon
anninhaleon@gmail.com

Palavras-chave: Recursos didáticos; ensino de Sociologia; PIBID.

Agência Financiadora: CAPES

Introdução

A equipe PIBID – Ciências Sociais/UFMT apresentou um projeto de ensino desenvolvido durante o 1º bimestre de 2011 na Escola Estadual Liceu Cuiabano, com as turmas da 1ª e 2ª série do Ensino Médio. Os objetivos do trabalho foram delimitar conteúdos com o tema “Socialização” e “Cultura – Patrimônio material e imaterial”; Tendo sido levantado a possibilidade de realizar uma visita a um museu com as turmas, este recurso foi alvo de maior atenção nas discussões.

Com base nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino de Sociologia (2006) e da didática histórico-crítica (Gasparin, 2009) problematizamos o uso frequentemente inadequado deste recurso nas escolas, para, a partir de então, construir uma proposta em que motivação e mobilização do conhecimento prévio dos alunos constituíssem ponto de partida para a abordagem de conteúdos conceitual e teoricamente consistentes.

A opção pela proposta metodológica exposta na obra *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*, de João Luiz Gasparin, foi feita considerando sua pertinência para projetos de ensino que enfatizem o papel de *mediação* que o professor desempenha entre os alunos e os conteúdos. Explicitada como momentos ou “passos” do processo de ensino-aprendizagem, a proposta de Gasparin (2009) considera que professor e aluno são igualmente sujeitos ativos e valoriza a transmissão dos conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados; A referência a “passos” não deve levar a uma ideia de proposta tecnicista, Gasparin compreende momentos do processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva emancipadora, que não obedecem a uma

sequência predeterminada ou disposição estanque, uma vez que o planejamento do professor será constantemente revisto pelas interações com os alunos.

A nova metodologia de ensino-aprendizagem expressa a totalidade do processo pedagógico, dando-lhe centro e direção na construção e reconstrução do conhecimento. Ela dá unidade a todos os elementos que compõem o processo educativo escolar. (GASPARIN, 2009, p.5)

Durante a elaboração dos roteiros para o projeto de ensino aqui abordado, a adoção da perspectiva histórico-crítica foi muito importante para que visualizássemos a possibilidade de articulação entre temas, conceitos e teorias nas aulas de Sociologia - tal como sugerido nas OCNs (2006).

Visita como recurso de ensino: a experiência realizada

A proposta de visita ao Museu de Arte e Cultura Popular – MACP/UFMT foi prevista como atividade durante a abordagem dos conteúdos “Socialização” e “Cultura”, nas turmas de 1º e 2º ano do Ensino Médio, respectivamente. A visita ocorreu nos dias 31 de março e 1º de abril de 2011, e foi organizada pelos licenciandos e professora supervisora bolsistas PIBID.

Para a visita foi preparado um roteiro que destacava como objetivos gerais: a) sensibilizar para a importância dos bens culturais e do patrimônio imaterial mato-grossense, b) ampliar o repertório cultural e conceitual a fim de instrumentalizar os alunos para a reflexão sobre os fatores envolvidos na produção, difusão e apropriação do patrimônio cultural.

Ao explorar o contato dos alunos com as diversas formas de cultura popular representadas na exposição, foi reforçada a abordagem do tema e do conceito de “Socialização”, sendo destacada a cultura como construção histórica e produção social, que corresponde à parte intrínseca do processo de socialização, visto que a tradição e os costumes possuem papel fundamental para a integração e identidade do grupo social e dos indivíduos.

Associando as atividades desenvolvidas aos momentos apresentados por Gasparin, podemos apontar o seguinte:

1º) Prática Social Inicial do Conteúdo e Problemática – fase preparatória do processo na qual, a professora supervisora, bolsistas do PIBID e alunos levantaram diversas indagações acerca das possibilidades da visita.

2º) Problemática/Instrumentalização/Problemática – momento da visita, apropriação de conhecimentos de forma sistematizada, coletas e registros de informações; percepção e leitura de ambiente, socialização e vivência por parte

de todos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

3º) Instrumentalização/Catarse/Prática Social final – momentos diversos de aprofundamento de conceitos, sistematização e apresentação dos resultados pelos alunos. Para esses momentos os bolsistas do PIBID elaboraram atividades voltadas para a junção da abordagem conceitual dos conteúdos à sistematização das aprendizagens. Foram utilizadas as seguintes estratégias: aulas expositivas e dialogadas, relato oral de experiências por parte dos alunos do ensino médio; exposição e análise de fotos; produção de textos e relatórios.

Importante ressaltar que a atividade ao museu foi preparada pela professora de Sociologia com duas semanas de antecedência, e o conteúdo lecionado no 1º bimestre para os 1º e 2º anos do ensino médio foi estritamente relacionado com a exposição que estava tendo no museu neste período. Isso fez com a visita fosse realmente parte da estratégia didática de abordagem do conteúdo: houve coerência e continuidade nas atividades anteriores e posteriores à visita.

As atividades anteriores à visita – etapa de prática social inicial do conteúdo e problematização –, foram conduzidas pela professora das turmas, já as atividades posteriores a vistas envolveram de modo direto os licenciandos do PIBID. Entre as atividades realizadas pelos licenciandos tivemos, por exemplo, a realização de regências com recurso a datashow com o intuito de fixar o conteúdo apreendido em sala de aula. Numa dessas aulas, caracterizada como expositiva e dialogada, foram retomadas imagens da exposição para problematizar questionamentos dos alunos sobre o que foi observado e suas experiências pessoais. Nesse sentido, trabalhamos a percepção dos modos como a cultura opera em suas práticas cotidianas de modo a desnaturalizá-la. Em outra turma, a turma foi dividida em dois grupos que deveriam expor um cartaz com imagens de fotos feitas durante a visita e explicar a correspondência das imagens à classificação de patrimônio material ou imaterial.

Um dos pontos mais positivos que podemos encontrar nesta primeira experiência do PIBID e dos alunos do ensino médio da escola Liceu Cuiabano foi ter ampliado as perspectivas em relação a aulas de campo, demonstrando tanto para a instituição escola como para os alunos e seus pais, que é possível realizar esse tipo de atividade com uma turma numerosa, mesmo que as dificuldades sejam grandes, tais como locomoção, coesão do grupo e disciplina dos alunos. Além disso, a visita ao museu proporcionou a todos os participantes uma visão de que é possível, com a utilização adequada de recursos didáticos, ensinar Sociologia no ensino médio levando o aluno a se aproximar de seus objetos de estudos.

Dificuldades e desafios

Como foi dito no início deste artigo, o PIBID de Ciências Sociais UFMT procura desenvolver atividades em consonância com as OCNs (2006). Segundo o documento, essas práticas de visitas a museus e excursões são, de fato, marcantes para os estudantes, pois há nesses momentos uma expectativa de sair da rotina das salas de aula e realizar experiências de aprendizados inesquecíveis. As aulas de campo podem apresentar um leque de possibilidades de discussões, além de guardar riquezas visuais que permitem ao aluno contato real com os fenômenos relacionados ao tema. (OCNs, 2006, p. XX)

Apesar do saldo positivo de nossa experiência, é preciso destacar e propor soluções para fatores que tendem a dificultar e mesmo inviabilizar a realização de visitas. No caso aqui relatado, houve grandes dificuldades que só puderam ser contornados com a postura engajada da professora de Sociologia que dedicou muito tempo a arranjos com os colegas e procedimentos burocráticos para organização da visita.

Assim, temos um conjunto de desafios a serem superados para tornar a utilização mais frequente e adequada das visitas como recurso de ensino, entre os quais:

- Buscar soluções para a insuficiência do número de aulas de Sociologia (atualmente 1h/aula semanal).
- Lutar por transformações na organização dos sistemas de ensino e do trabalho pedagógico no interior da escola
- Estreitar os vínculos com instituições visitadas a fim de unir esforços para enfrentar problemas comuns e explorar com maior êxito as possibilidades educativas das visitas.

Além desses, a experiência desenvolvida ressalta a importância da associação entre experiências práticas de ensino e a formação teórico-metodológica em Ciências Sociais e Educação para o aperfeiçoamento da formação de professores e a melhoria do ensino de Sociologia na Escola Média – objetivos visados pelo projeto PIBID.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ensino de Sociologia. In: **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. 2006.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o futuro**. Museu e escola: educação formal e não-formal. Ano XIX, N° 3, 2009.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. Metodologias do Ensino de Sociologia na Educação Básica: Aproximações com os Fundamentos Pedagógicos. In: SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli (Org.). **Caderno de metodologias de ensino e de pesquisa**. Londrina: SETI-PR, 2009. p. 15-35.

TAKAGI, Cassiana Tiemi Tedesco. **Ensinar Sociologia: análise dos recursos do ensino na escola média**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.