



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DOMINGOS SÁVIO DUARTE MELO

**POSSIBILIDADES FORMATIVAS NO PIBID-UFMT:
INVESTIGANDO PRÁTICAS TRANSCRIADORAS NA FORMAÇÃO DO
PROFESSOR DE FILOSOFIA**

**CUIABÁ-MT
2017**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DOMINGOS SÁVIO DUARTE MELO

**POSSIBILIDADES FORMATIVAS NO PIBID-UFMT:
INVESTIGANDO PRÁTICAS TRANSCRIADORAS NA FORMAÇÃO DO
PROFESSOR DE FILOSOFIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Cultura, Memória e Teorias em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Silas Borges Monteiro

**CUIABÁ-MT
2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

D812p Duarte Melo, Domingos Sávio.
POSSIBILIDADES FORMATIVAS NO PIBID-UFMT:
INVESTIGANDO PRÁTICAS TRANSCRIADORAS NA FORMAÇÃO
DO PROFESSOR DE FILOSOFIA / Domingos Sávio Duarte Melo. -- 2017
232 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientador: Silas Borges Monteiro.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso,
Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá,
2017.

Inclui bibliografia.

1. PIBID. 2. formação de professores de filosofia. 3. filosofia da
diferença. 4. Deleuze. 5. criação/transcrição. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367 - Boa Esperança - Cep: 78060900 - CUIABÁ/MT
Tel : 3615-8431/3615-8429 - Email : secppge@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "Possibilidades formativas no PIBID-UFMT: Investigando práticas transcriadoras na formação do professor de filosofia"

AUTOR: Mestrando Domingos Sávio Duarte Melo

Dissertação defendida e aprovada em 19 de abril de 2017.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador	Doutor	Silas Borges Monteiro
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	
Examinador Interno	Doutor	José Carlos Leite
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	
Examinador Externo	Doutor	Livio dos Santos Vogel
Instituição:	INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO/IFMT	
Examinadora Suplente	Doutora	Maria Cristina Theobaldo
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	

Silva
J. C. Leite
Livio dos Santos Vogel

CUIABÁ, 19/04/2017.

Dedico esta conquista ao meu precioso tesouro Lucas, que ainda sem saber me revitaliza, me enche de alegria. Seu sorriso e seus chamamentos me deram energia para continuar e concluir.

E de modo muito especial à Michelle, minha princesa-esposa que com muito esforço me proporcionou momentos de produção, que sempre me incentivou nos estudos e que tornou essa caminhada mais suave.

Agradecimentos

A Deus criador e criativo que me insuflou a pensar um devir-inventivo.

À minha família Duarte Melo e, de modo particular, aos meus pais, Elvira e “Garoto” que com seus testemunhos de esmero e dedicação ao trabalho me inspiram a fazer sempre o melhor.

Agradeço ao orientador Silas Borges Monteiro, que com suas reflexões nas reuniões do Grupo EFF forneceu pistas para esta pesquisa, assim também suas orientações me lançaram para frente. Obrigado pelo apoio na escolha do referencial teórico, pouco estudado no grupo, e por me conceder autonomia nesta opção.

Ao professor Lívio Wogel que com seu olhar clínico, indicou incongruências e sugeriu melhoras que possibilitaram avançar com mais assertividade na investigação do objeto de pesquisa.

Agradeço aos meus professores-intercessores, emissores de signos,

José Carlos Leite, com sua sabedoria e heterogeneidade pensamental me possibilitou ver sempre mais longe, experimentando misturas de saberes e reflexões que compõem parte desta dissertação.

Cristina Theobaldo, pelas considerações valiosas e pontuais na qualificação, principalmente sobre o PIBID. Obrigado pela parceria no Subprojeto Filosofia, ao demonstrar amor pela docência e excelência no que faz. Com sua dinamicidade, era preciso ter cautela para sugerir uma atividade, pois um simples filme poderia se transformar em um projeto para o Ensino Médio. Obrigado por me oferecer oportunidades de criação.

Rodrigo de Jesus, que com sua vitalidade e conhecimento muito contribuiu com essa pesquisa. Pela clareza nas ideias e domínio da tradição filosófica que oportunizaram ao PIBID-Filosofia e, conseqüentemente, a essa dissertação uma dimensão criadora.

Alécio Donizete, pelas conversas frutíferas sobre a docência e pelo encorajamento na pesquisa e em apostar na minha capacidade.

*Agradeço a todos os *pibidianos* e colegas supervisores colaboradores desta pesquisa e companheiros de trabalho. Vocês me *forçaram* estar sempre estudando e criando.*

À colega de mestrado Sandra Stockli, companheira nos momentos de estudos, nas partilhas sobre os medos, inseguranças e também vitórias sobre nossas pesquisas.

Agradeço a todos os *integrantes do Grupo EFF* que direta ou indiretamente, com suas pesquisas e reflexões foram interlocutores deste trabalho na perspectiva da Filosofia da Diferença. Especialmente os que se tornaram mais próximos, como Rúbia Napolini com sua mente fértil e sem pressupostos contagiava a minha; Emília Biato, que me apresentou um pouco de Deleuze e do conceito transcrição vinculado à saúde; e a Layane Buosi, que desburocratizou o EFF nos seus aspectos tecnológicos e organização dos eventos, facilitando-me a inserção no grupo.

Às colegas de trabalho *Andyara de Jesus, Kátia Zubiolo e Silene Soares*, que sempre me estimularam a desenvolver meu potencial: “Você pode mais”!

À colega *Alexandra Mazei*, que em conversas na sala de formação me encorajou nos últimos dias a fazer a inscrição para o mestrado. Incentivo esse que resultou nesta pesquisa.

RESUMO

Nesta pesquisa nós investigamos as possibilidades de formação do professor no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) Filosofia da UFMT nos anos de 2010 a 2016. Esse Programa é uma iniciativa do Governo Federal para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores em nível superior para a Educação Básica. Visa incentivar a formação de docentes através da integração entre teoria e prática, entre universidade e escola pública. A dissertação objetivou investigar possíveis ações que no PIBID incentivam a docência e, especificamente, práticas criadoras (transcriadoras) que contribuam para a formação do professor de filosofia. Entendendo a educação e a formação como processo de criação, mergulhamos na filosofia da diferença que se recusa a pensar a partir da filosofia clássica da representação, que julga e avalia a realidade por meio de modelos identitários, dogmáticos, imutáveis e, portanto, entende que pensar é reconhecer e representar a partir de um modelo inteligível, perfeito. Romper com isso estimulará o pensamento a se desprender de uma função de mero reconhecimento e ativá-lo como força criadora. A partir de Deleuze, que concebe a Filosofia como produtora de conceitos, a docência é pensada como devir criador, e procura ressonâncias em Haroldo de Campos (2013), que versa sobre a teoria da tradução literária como processo criador (transcrição), e em Sandra Mara Corazza (2013, 2015), que toma a didática da tradução em transcrição como ato de criação pedagógica. Por esses referenciais, pensamos a formação pela ótica do devir, das intensidades criadoras que lançam o pensamento em uma aventura insurgente de criação de novos mundos, de formas de ser e agir. Percebemos que práticas como as reuniões de planejamento, o diagnóstico do contexto escolar, a metodologia de ensino, a formação cultural-filosófico-pedagógica, os projetos didáticos, as observações e intervenções em sala, a participação e apresentação de trabalhos em eventos e uma formação menor são ações do PIBID-Filosofia que estimularam práticas transcriadoras, ao superar pedagogias tradicionais, e ao oferecer uma heterogeneidade de saberes no currículo, na formação docente. A noção de Procedimento, em Deleuze, nos guiou na análise documental (relatórios anuais), nas produções do PIBID, assim como na pesquisa bibliográfica que abordou o referencial teórico sobre formação, tradução/transcrição, filosofia da diferença e PIBID, investigando a possibilidade do Programa contribuir na formação docente sobre ótica da criação do conhecimento.

Palavras-chaves: PIBID, formação de professores de filosofia, filosofia da diferença, Deleuze, criação/transcrição.

ABSTRACT

In this research, we investigate the possibilities of teacher's formation in the Philosophy's PIBID (Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation) at Federal University of Mato Grosso from 2010 to 2016. This Program is an initiative from the Federal Government to improve the Higher Education of Elementary and Middle School teachers. It aims to stimulate teachers education through the integration between theory and practice, as well as between university and public school. The thesis was focused on an investigation of possible actions in the PIBID that encourage teaching practices and, specifically, creative (transcreative) practices that contribute to the education of philosophy teachers. Understanding education and formation as a process of creation, we immerse ourselves in the philosophy of difference that refuses to think from the classical philosophy of representation, which judges and evaluates the reality through identity, dogmatic, and immutable models, and therefore, understands that Thinking is to recognize and represent from an intelligible, perfect model. Breaking up with the classical philosophy of representation, it will stimulate the thought to detach itself from a function of mere recognition and activate it as a creative force. From Deleuze, who conceives Philosophy as a producer of concepts, teaching is thought as becoming a creative process, searching resonances in Haroldo de Campos (2013), who deals with the literary translation's theory as a creative process (transcreation), and from Sandra Mara Corazza (2013, 2015), who takes the didactics of translation into transcreation as an act of pedagogical creation. From these references, we think of formation from the perspective of becoming, from the creative intensities that throw the thought into an insurgent adventure of creating new worlds, ways of being and acting. We perceived that practices such as planning meetings, diagnosis of school context, teaching methodology, cultural-philosophical-pedagogical formation, didactic projects, observations and interventions in the classroom, participation and presentation of works in events, and a minor formation are actions of the Philosophy's PIBID that stimulated transcreative practices, overcoming traditional pedagogies, and offering a heterogeneity of knowledge in the curriculum of teacher's formation. Deleuze's notion of Procedure guided us in the document's analysis (annual reports), in PIBID productions, as well as in the bibliographical research that approached the theoretical reference on formation, translation/transcreation, philosophy of difference and PIBID, investigating Program's possibility to contribute to the teacher's formation under the lens of the knowledge's creation.

Keywords: PIBID, philosophy teacher's formation, philosophy of difference, Deleuze, creation/transcreation.

SUMÁRIO

NOTAÇÃO BIBLIOGRÁFICA/LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	11
PARA INÍCIO DE CONVERSA	12
CAP. I - CONFLUÊNCIAS E PRIMEIROS PERCURSOS - UM DOCENTE, UM GRUPO E UM PROGRAMA	16
1.1 <i>Um docente que encontra o Programa PIBID e o Grupo de Pesquisa EFF</i>	16
1.2 <i>Por uma docência transcriadora na formação: uma experiência</i>	19
CAP. II - UMA TEORIA DA CRIAÇÃO: DISPOSITIVOS QUE ORIENTAM A PESQUISA	24
2.1 <i>Crítica deleuziana à filosofia da representação: caminhos para a diferença</i>	25
2.2 <i>Diferença e repetição</i>	30
2.3 <i>Entraves do pensamento</i>	33
2.4 <i>O conceito de procedimento em Deleuze</i>	40
2.5 <i>Desestratificações: um procedimento em três caminhos</i>	42
CAP. III - TRANSCURSOS METODOLÓGICOS E SEUS AGENCIAMENTOS	47
3.1 <i>O que move a pesquisa</i>	47
3.2 <i>Quanto às fontes utilizadas para abordagem e o tratamento com o objeto</i>	50
3.3 <i>Uma pesquisa da diferença: ferrolhos e bricolagem</i>	53
3.4 <i>Enrubar uma docência para “make it new”</i>	57
CAP. IV - UM PROGRAMA - CONSTRUINDO UMA DOCÊNCIA	65
4.1 <i>O programa PIBID</i>	65
4.2 <i>O PIBID-UFMT</i>	72
CAP. V - O SUBPROJETO FILOSOFIA: POSSIBILIDADES FORMATIVAS DE TRANSCRIÇÃO	75
5.1 <i>Reuniões de planejamento</i>	76
5.2 <i>Diagnóstico do contexto escolar</i>	78
5.3 <i>Metodologia de ensino - ensaios de uma recriação</i>	81
5.4 <i>Formação cultural, filosófico-pedagógica</i>	89
5.5 <i>Projetos didáticos</i>	103
5.6 <i>Observações e intervenções em sala</i>	123
5.7 <i>Participação em eventos e apresentação de trabalhos</i>	139
5.8 <i>Por uma formação menor: desvios criadores</i>	144
5.9 <i>O que não pode ficar velado</i>	169
O QUE DIZER DA PESQUISA	173
REFERÊNCIAS	184
ANEXOS	193

NOTAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Padronizamos aqui as citações das obras de Nietzsche utilizando algumas siglas já consagradas de Giorgio Colli e Mazzino Montinari, a saber:

EE: Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino

GC: A gaia ciência

VM: *Sobre verdade e mentira no sentido extramoral*

FTG: *A filosofia na época trágica dos gregos*

ZA: Assim falou Zaratustra

Em regra geral, depois da sigla seguirá um número em algarismo arábico, que corresponderá ao aforismo, como disposto por Nietzsche nos seus escritos. Por exemplo, a sessão 107 do livro A gaia ciência, é registrada assim: (NIETZSCHE, GC, § 107).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

ANX - Anexo

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFAPRO - Centro de Formação de Professores

CNE - Conselho Nacional de Educação

CUC - Cuiabá

DEB - Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica

EFF - Estudos de Filosofia e Formação

IES - Instituições de Educação Superior

INEP - O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LIFE - Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores

MEC - Ministério da Educação

OsT - Oficinas de Transcrição

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PRODOCÊNCIA - Programa de Consolidação das Licenciaturas

SEDUC - Secretaria de Educação

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

PARA INÍCIO DE CONVERSA

É necessário ter formação em Filosofia para atuar no ensino de Filosofia? Como e onde se forma um professor de filosofia? Que práticas na formação devem ser reformuladas ou superadas? A formação acadêmica prepara os professores para atuarem na Educação Básica e no Ensino Superior? Que ações podem contribuir, na formação do professor, para que ele possa equacionar os desafios da docência? Embora essas perguntas não sejam o problema de nossa pesquisa, elas vão ao seu encontro. “Toda investigação é busca de resposta; se não temos questões, um problema, não temos busca de resposta”. (ASPIS; GALLO, 2009, p. 89). Como a filosofia é uma busca constante, nossa pesquisa se estrutura na esfera desses questionamentos. Eles foram suscitados a partir da atuação de docência em filosofia no Ensino Médio, uma experiência que coincide com cinco anos como supervisor do PIBID-Filosofia na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Por isso, essa dissertação investigou as possibilidades formativas do professor no PIBID-Filosofia. Partimos do pressuposto de que as ações desse subprojeto proporcionam práticas que superem pedagogias tradicionais e que estimulam a produção de conhecimento por um processo de tradução/transcrição, e não de uma mera reprodução. Por meio dessas considerações, é construído o problema da pesquisa: quais são as possibilidades de criar novas práticas na formação de professores no PIBID-Filosofia?

Para isso, a pesquisa objetivou investigar possíveis ações que incentivam a docência e, especificamente, práticas criadoras (transcriadoras) que, no subprojeto, contribuam para a formação do professor de Filosofia, bem como os objetivos específicos: a) investigar se as práticas do PIBID-Filosofia contribuem para superar uma formação de verbalista e reprodutivista; b) investigar a importância do Subprojeto Filosofia na formação dos PIBIDianos, assim como na atualização dos professores supervisores e coordenadores.

Por volta do ano 2000, o Governo Federal passa a criar Políticas Públicas voltadas para melhorar a formação do professor, tendo em vista melhorar a Educação, devido aos indicadores de rendimentos dos alunos. Dentre elas surge, a partir de 2007, o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) .

O Programa objetiva o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica através da articulação entre teoria e prática ao promover a integração entre Educação Superior e Educação Básica. Ele concede bolsas a alunos de licenciaturas, participantes dos subprojetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de Educação Básica da rede pública de

ensino. O Programa se propõe inserir os estudantes no contexto das escolas públicas desde o início de sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola, que também recebem bolsa.

Ainda hoje, o professor é desafiado a romper com uma pedagogia forjada em modelos pré-fabricados, uma formação que visa à reprodução, que adormece o potencial de criação do pensamento, anestesiado pelo sedentarismo de ideias dogmáticas, identitárias, imutáveis, universais, verdadeiras, transcendentais. Concepções de uma filosofia-pedagogia advinda da *filosofia da representação*, que tem suas raízes em Parmênides, Platão, Aristóteles, Descartes, Hegel, onde pensar é reconhecer a partir de um modelo inteligível, perfeito, pronto. Uma filosofia sedentária, das formas e modelos eternos que impedem o pensamento de criar. Diferente disso, propomos pensar a educação pelo agenciamento da *filosofia da diferença*, pelo prisma do devir, que desestabiliza as essências imutáveis, que lança voos em pensamentos rebeldes. É sob forte influência de Nietzsche que os filósofos franceses Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Michel Foucault, Jean-François Lyotard buscam exercitar o pensamento em outros horizontes, derrubando velhos muros, interpretando a realidade de uma forma singular, e criando assim, novas perspectivas. Mas, por motivo de delimitação, optamos em pensar a Educação, e a formação de professores a partir do filósofo da *multiplicidade*¹: Gilles Deleuze. É ancorado na concepção de filosofia como *criação* que almejamos pensar o docente de Filosofia como alguém que, por meios da História da Filosofia, de certas políticas públicas, da atuação em sala de aula, da pesquisa, não diga apenas o que o filósofo disse, mas que a partir dele e de todos os seus intercessores², crie o novo que ele queria dizer, mas não disse (DELEUZE, 1992). Para o filósofo da multiplicidade e seu intercessor Guattari: “[...] a filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos”. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 11). Pensar não é contemplar, não é reconhecer a partir de uma ideia-

¹ A ideia de uma teoria da multiplicidade disparou críticas às dicotomias, aos modelos criados pela filosofia e ciência. Ao invés de valorizar o verbo É, que identifica e que limita as alianças, Deleuze privilegia a conjunção E, que sacode a estabilidade e convida a múltiplas conexões e... e... e... (DELEUZE; GUATTARI, 1995a). O filósofo quer “em lugar de buscar as formas puras expressas numa única Ideia, atentar para as miríades de detalhes da sensibilidade; em lugar de buscar a contemplação do Sol, divertir-se com as múltiplas possibilidades do teatro de sombras no interior da caverna” (GALLO, 2008, p.20). Até mesmo o conceito é uma articulação de tantos outros conceitos. Seu pensamento é assim construído pelos muitos modos de pensar provenientes da filosofia, arte e ciência. Em um dos seus últimos, escritos afirma que “a filosofia é a teoria das multiplicidades”. (DELEUZE, PARNET 1998, p. 121).

² É em *Conversações* que Deleuze usa o termo *intercessores*. Para ele a criação começa pelos intercessores e sem eles não há criação. São “quaisquer encontros que fazem com que o pensamento saia de sua imobilidade natural, de seu estupor”. (VASCONCELLOS, 2005, p.1223) e “podem ser pessoas, coisas, plantas, até animais”. (DELEUZE, 1992, p.156).

modelo, como sugere a filosofia platônica. É, antes de tudo, criar novos problemas, novos conceitos. É preciso fabricá-los. “Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou, antes criados [...]”. (2010, p.11). Deleuze, ao conceber a Filosofia como atividade de produção, nos estimula a pensar a formação do professor como processo de criação, de invenção, de reinvenção de saberes.

A partir dessa concepção, buscamos, na compilação de uma obra de Haroldo de Campos (2013), *Transcrição*, que versa sobre a teoria da tradução literária no Brasil como processo criador, e em Sandra Mara Corazza (2013; 2015), que toma a *didática da tradução* em *transcrição* como ato de criação pedagógica, pensar a formação do professor pela ótica do devir-criador.

Os autores citados nos ajudaram como intercessores a pensar uma formação como motor de criação, capaz de romper pedagogias tradicionais. No Programa PIBID, e no seu subprojeto Filosofia, vimos uma possibilidade de contribuir na formação inicial dos professores, e uma oportunidade de romper com as práticas pautadas na reprodução e no enciclopedismo.

O Subprojeto Filosofia, procura desenvolver a formação dos futuros professores de Filosofia por meio da experiência do conhecimento filosófico vinculado à realidade da Educação Básica. Faz isso com atividades em sala de aula, tutoria, planos de aula, elaboração de materiais didáticos, projetos interdisciplinares, no envolvimento em atividades culturais da escola, participações em seminários, simpósios, congressos e em reuniões regulares com os professores de Filosofia da instituição participante do Programa. Analisamos se essas atividades têm indícios de tradução/transcrição, ou seja, se são concebidas numa mentalidade e prática criadora para “repensá-la não como uma apassivadora teoria da cópia ou do reflexo, mas como um impulso usurpatório no sentido da produção dialética da diferença a partir do mesmo”. (CAMPOS, 2013, p.205).

A docência nesta pesquisa é pensada sobre uma perspectiva criadora. Por isso, os capítulos tentam fornecer pistas das vivências do pesquisador, dos elementos filosóficos e pedagógicos que possam indicar esse ponto de vista. Dessa forma, a dissertação se compõe de cinco capítulos.

No primeiro, apresentamos os aspectos da experiência docente do pesquisador que mobilizaram o interesse pela pesquisa, ao participar no Subprojeto Filosofia como supervisor. Relatamos como essa atuação contribuiu para pensar uma pesquisa na esfera do mestrado, principalmente quando o pesquisador encontra com o Grupo Estudos de Filosofia e Formação

(EFF). Descrevemos ainda como o desafio de ensinar filosofia nos primeiros anos de formação exigiu do pesquisador uma postura criativa e criadora.

O **segundo capítulo** é o que dá sustentação teórica e orienta a pesquisa. Nele abordamos a crítica que Deleuze faz à Filosofia da Representação, um pensamento que impede o pensamento de criar novas possibilidades. A partir dessa crítica analisamos alguns conceitos deleuzianos que nos possibilitam pensar a docência pela ótica da criação, como *criação, problema, violência no pensamento, signos, diferença, repetição, procedimento, linha de fuga, heterogeneidade*. E outros, como *tradução/transcrição*, com a assinatura de Haroldo de Campos e Sandra Corazza. Todos eles nos ajudam a pensar a docência pelo prisma do devir, que rompe com modelos ao criar novos caminhos e produzir uma singularidade.

Enxertado pelo segundo, o **terceiro capítulo** apresenta o problema, a hipótese e os objetivos da pesquisa. Nessa parte evidenciamos a delimitação e as fontes para análise da pesquisa, bem como os sujeitos envolvidos. Inserida na referência teórica *pós-crítica*, a pesquisa se propõe a criar novos caminhos, uma nova sensibilidade para pensar a docência. Sobretudo quando o professor lida com a história da filosofia, não como um zeloso copista, mas como um tradutor/traidor/criador da tradição.

No **quarto capítulo** explicamos alguns programas ligados à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que procuram estimular a formação inicial e continuada dos docentes da Educação Básica e em todos os níveis e modalidades de ensino. E, de modo especial, esclarecemos como o PIBID procura incentivar e valorizar a docência com seus objetivos e princípios, na articulação entre Ensino Superior e Educação Básica, entre licenciandos, supervisores e coordenadores. Também de modo breve expomos o PIBID na UFMT, com os cursos de licenciatura e atuação.

Apresentamos, no **quinto capítulo**, algumas ações realizadas no Subprojeto Filosofia que, em nossa análise, possibilitaram a formação do professor, como reunião de planejamento, sondagem do contexto escolar, metodologia de ensino, formação cultural-filosófico-pedagógica, projetos didáticos, observações e intervenções em sala, participação e apresentação de trabalhos em eventos, e uma formação voltada para a realidade latino-americana e africana, que aqui chamamos de formação menor. Entendemos que essas possibilidades são pensadas como momento de criação ao atualizar os saberes filosóficos, pedagógicos e culturais para o currículo e didática num movimento de transcrição, de uma tradução criativa.

CAP. I - CONFLUÊNCIAS E PRIMEIROS PERCURSOS – UM DOCENTE, UM GRUPO E UM PROGRAMA

“Nada, absolutamente nada acontece por acaso, mas como resultado de um laborioso esforço para traduzir o mundo que experimentamos e vivemos, experimentamos porque vivemos e vivemos porque nos permitimos passar pela experiência de experimentar-nos sendo”. (GHEDIN; FRANCO, 2006, p.13).

1.1 *Um docente que encontra o Programa PIBID e o Grupo de Pesquisa EFF*

Este subcapítulo se destina de forma breve situar o interesse pela pesquisa e suas ressonâncias quando o pesquisador encontra o PIBIB e o Grupo de Estudos de Filosofia e Formação (EFF).

O interesse pela pesquisa converge com as experiências de docência do pesquisador. Por isso, optamos neste capítulo por adotar a escrita em primeira pessoa.

Minha primeira experiência docente foi ainda como estudante de Filosofia em uma escola da rede privada de Cuiabá, em 2004. O desafio de dar aulas para adolescentes de forma atraente e significativa demandava de mim criar um jeito próprio de ensinar, e que exigia muita flexibilidade e preparo, características a serem detalhadas no tópico 1.2. Essa experiência me mostrou que, ao adotar uma postura criadora acerca da docência, esta permitiria minha autoformação, ao mesmo tempo em que me subsidiava para o ensino. Cinco anos após a primeira experiência, o desafio parecia ser ainda maior, ao começar a atuar no Ensino Estadual, mediante concurso público. É então, em 2010 na escola André Avelino Ribeiro, que o PIBID-Filosofia chega e encontra esse docente. O Programa insere-se nesse espaço para que, na parceria entre a escola e a universidade, possa incentivar e valorizar a formação docente. Motivado pela proposta de atuar como coformador de futuros professores de Filosofia, e pela oportunidade de aprendizado que isso me proporcionaria, me inscrevi no edital de seleção, sendo posteriormente aprovado para ser supervisor do Subprojeto Filosofia, naquele mesmo ano, função que deixei em 2015 em virtude de estudos de Pós-graduação.

Pelas responsabilidades que a função exigia, posso afirmar que foi o período (2010 a 2015) que mais contribuiu na minha formação, pedagógica e filosófica, visto que demandava primeiramente, de mim, planejamento, pesquisa e muito estudo para orientar os licenciandos. Nessa atuação percebi um incentivo muito grande na área da pesquisa, na criação de materiais pedagógicos, na execução de projetos e na elaboração de artigos em eventos que relatavam

experiências de aprendizado e estudos sobre a contribuição do PIBID-Filosofia na formação dos licenciandos e formadores.

É nesse ambiente de atuação e de trocas de experiências bem significativas, voltadas para a formação do professor de Filosofia, enquanto um fazer-reflexão, que surge o desejo de participar da seleção do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, na Linha de Pesquisa Cultura, Memória e Teorias em Educação, especificamente do Grupo Estudos de Filosofia e Formação - EFF.

No entanto, foi nos estudos e discussões desse grupo que esta pesquisa, ainda um projeto, ganhou um novo tom e maior consistência. O EFF toma, como base, os aportes teóricos conceituais da Filosofia da Diferença (Nietzsche, Derrida, Deleuze, Foucault, entre outros) para pesquisar a formação humana articulada com a Educação, a Filosofia e a Saúde. Esses pensadores provocam fissuras no pensamento estabelecido e nos instigam a procurar alternativas para repensar esses mesmos temas.

Esse grupo de pesquisa participou, de 2011 a 2015, do Projeto *Escrileituras*, coordenado pela professora Sandra Mara Corazza (UFRGS). É desse encontro que o EFF se apropria do conceito de *transcrição*, ressignificado por Corazza, pelas leituras feitas em Haroldo de Campos, Walter Benjamin, Roland Barthes, e que a autora atualiza na perspectiva da didática. Esse conceito estabelece uma relação com o conceito *tradução*, que no grupo EFF assume uma assinatura derridiana, e não deleuziana como na UFRGS. Desses imbricamentos vieram também as *Oficinas de Transcrição* (OsT). Essas oficinas são práticas que possibilitam aos participantes uma produção textual criadora, permeada de vivências e que provoca, em cada participante, uma produção singular. São atividades que privilegiam a fluidez criadora, em vez das normas formais (CORAZZA, 2011), e, por isso mesmo, “os participantes passam do papel de consumidores para o de produtores críticos, que podem abrir e criar o seu próprio texto”. (CORAZZA, et. al., 2014, p. 1040).

Foi a partir dessas influências e, particularmente da participação na linha de pesquisa 2 do EFF, *Diferença e normalização em educação e saúde*, e de uma oficina de transcrição, que passei a conhecer um pouco mais os conceitos *tradução* e *transcrição*, mas agora a partir de um traço deleuziano. Percebi então, em Deleuze, uma leitura potente para pensar a formação do professor de Filosofia, já que esse autor concebe a Filosofia como atividade criadora.

Assim, pensando com esse arcabouço teórico, e percebendo o que os integrantes do subprojeto Filosofia fizeram como possibilidade de formação, que enxerguei indícios desses elementos teórico nas experiências do Subprojeto Filosofia. Deste modo, a pesquisa é feita a

partir de um docente do Programa que toma este subprojeto como objeto. Ou seja, meu problema de pesquisa nasce da minha relação com o PIBID-Filosofia e com o EFF.

Mas esse mesmo imbricamento que possibilitou a pesquisa, num primeiro momento colocou-a em questão, e a mim que a construí. Foram justamente os ideais da ciência moderna de neutralidade e objetividade que me puseram a pensar. Essa pesquisa diferente das ciências naturais, onde objeto e sujeitos são duas realidades distintas (amplamente divulgado); aqui, o sujeito do conhecimento faz parte, de alguma forma, do seu objeto, o que torna mais difícil a neutralidade da pesquisa, por estar propensa às manifestações individuais como sentimentos, valores, crenças. Como ser imparcial, uma vez que o objeto de pesquisa é inerente às minhas próprias experiências? O desafio era não fazer apologia, era ser imparcial. No entanto, o próprio referencial teórico e a metodologia pós-crítica, influenciada pela *filosofia da diferença*, possibilitaram-me amenizar esse dilema, uma vez que, nesse tipo de investigação, “explodimos as separações entre teoria e prática, discurso e realidade, conhecimento e saberes do senso comum, representação e realidade”. (PARAÍSO, 2014, p. 35). Afinal, o que são as teorias se não frutos de conjecturas subjetivas, posteriormente levadas a consenso pela comunidade científica?

Essas reflexões nos mostram que a neutralidade e a objetividade, como condição do conhecimento científico, parecem não ser tão plausíveis, já que “uma teoria não é objetiva; uma teoria não é o reflexo da realidade; uma teoria é uma construção da mente, uma construção lógico-matemática que permite responder a certas perguntas que fazemos ao mundo, à realidade”. (MORIN, 2002, p. 40). Ou, como ressaltou Deleuze, na obra *Nietzsche e a Filosofia*: “Ora, não há verdade que, antes de ser uma verdade, não seja a efetuação de um sentido ou a realização de um valor. A verdade como conceito é totalmente indeterminada. Tudo depende do valor e do sentido do que pensamos”. (DELEUZE, 1976, p. 69). Ou ainda quando falamos do ensino, do que ensinar: “Um discurso sobre o currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo ‘tal como ele realmente é’, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo”. (SILVA, 1999, p. 12).

Mas de modo algum isso quer dizer que esta pesquisa opera de modo puramente subjetivo, porque através dos mesmos referenciais teóricos e metodológicos creio que, mesmo fazendo parte dessa história, consegui elaborar uma análise crítica, um distanciamento, sem influenciar a pesquisa.

O que pretendo, então, não é procurar Deleuze, Haroldo e Campos, Sandra Corazza nas produções e experiências do PIBID-Filosofia, uma vez que nem o Programa, nem o subprojeto se declaram deleuziano, haroldiano, ou corazziano. O que procuro é um caminho,

uma possibilidade formativa nessa prática, já que percebi indícios de uma preocupação na formação dos licenciandos que explora a criação de materiais didáticos, que estimula uma *transposição* do conhecimento para o ensino, que incentiva a pesquisa e a elaboração de artigos e resumos. Os textos desses autores, então me auxiliaram a fazer uma leitura dessas experiências pela ótica da criação. Se os objetivos serão bem-sucedidos, penso que isso terei condições de apresentar no decorrer da pesquisa.

1.2 Por uma docência transcriadora na formação: uma experiência

Tive o privilégio e o desafio de estudar e trabalhar, tentando conciliar o aprendido com o que deveria ser ensinado. Quando veio o desafio da sala de aula, não tinha ainda contato com as disciplinas pedagógicas. Acredito que é imprescindível ao professor de Filosofia o domínio dos conhecimentos específicos e dos pedagógicos, assim como também as experiências vividas que compõem o arcabouço docente. Aliás, esses saberes devem estar imbricados na medida em que “a formação de um professor de filosofia não é a consequência de assistir a algumas disciplinas pedagógicas ou didáticas que se juntariam em algum momento com outras especificamente filosóficas, mas corresponde a toda a formação em seu conjunto”. (CERLETTI, 2009, p. 60).

Como exercitar a docência se me faltavam as disciplinas pedagógicas e eu não tinha nenhuma experiência? Restava-me responder esse problema com o aprendizado que tinha. Então, lancei mão de duas estratégias: recorrer a algumas disciplinas da graduação que, embora não pedagógicas, emanavam essas características; e, por necessidade, também adotar uma docência inventiva: criar maneiras, procedimentos, formas de pensar, posturas que me aproximasse da docência e que me ajudassem a equacionar os desafios oriundos de um magistério no Ensino Médio.

Sobre a primeira estratégia, convenci-me com o tempo de que todos os formadores (das disciplinas filosóficas e pedagógicas) contribuem na formação de seus alunos quando os marcam com seu jeito de ensinar, embora alguns professores especialistas “assumem que só formam em conteúdos filosóficos – e, portanto, não é de seu interesse tematizar como eles ensinam”. (CERLETTI, 2009, p. 60). Embora alguns professores especialistas estejam convictos de que só ensinam a sua especialidade filosófica, esses docentes quando lecionam algum tema filosófico ensinam, também, como ensiná-lo, mesmo que não evidenciem essa prática (CERLETTI, 2009). Nesse sentido, destaco e exalto aqui dois professores que, mesmo

especialistas em suas áreas, com sensibilidades e criatividade contribuíram de forma bem mais eficaz para minha formação como professor, do que alguns que lecionavam disciplinas pedagógicas. Não me refiro a receitas de como ser um “bom professor”, mas ao modo de ver a docência como algo a ser construído na parceria dos mais diversos saberes e com coisas aparentemente elementares.

O primeiro deles, que poderia ser chamado de *Mago*, veio com as exóticas noções de *estranhamentos e conexões*, causando em mim as sensações que tais noções remetem. Sua fala soava um tanto estranha, pois proferia discursos semióticos completamente alheios ao meu mundo, à minha vivência, mas que aos poucos iam se ajustando à maneira como percebia, analisava e interpretava a realidade. Sua presença na sala, um tom de mistério, de busca, de encanto. Embora naquele semestre fosse alquimista de Filosofia da Ciência, suas aulas eram uma miscelânea de porções de budismo, literatura, religião, senso comum, astronomia, física quântica, músicas, Raul Seixas, poesia, Fernando Pessoa, cerveja (é claro que nos momentos informais, como passeio e roda de conversas). Um caldeirão de misturas sempre temperado com bruxos da Educação que só teria notícias após a graduação, na formação continuada. Era um ensino oral que ia da boca ao ouvido sim, como criticava Nietzsche. Mas não nos esqueçamos de que essa modalidade também é muito importante. No entanto, quando esse som chegava ao tímpano, fazia-se ressoar em todo o corpo. Era vida, educação, era potência criadora de novos devires. Com ele aprendi a fazer misturas.

Outra influência foi “ela”, que quebrava tabus no modo de dizer a filosofia. Subvertia todas as formas de dar aulas, por isso causava estranheza, rompia com o padrão de uma aula formal, e que, por consequência, deveria receber olhares incompreensíveis de professores e alunos. Na aula, todos eram provocados a emitir seus pontos de vista, e muitas vezes, sem receio, reformulá-los imediatamente. Os textos, os conceitos filosóficos, transmutavam-se em luneta, fósforo, cristais, espelho, caixa de presente, palavras-chaves, caixa de música, bola de gude, fragrâncias, e tantos outros objetos alheios ao universo da sala de aula, mas que ali, de forma criativa e criadora, potencializavam as grandes questões do conhecimento humano: Qual a origem e a fonte do conhecimento? O que posso conhecer? O que é real?

Seu nome! Talvez *Inspetora Bugiganga*. Era realmente imprevisível. Grande parte de suas aulas eram uma surpresa. Ela me ofereceu quinquilharias de valor inestimável.

Considerando que não eram professores de Didática e Prática de Ensino, e nem haviam sido; considerando que lecionavam para uma turma ainda mista de Bacharéis e Licenciandos (pois o desmembramento só ocorreria anos após), mesmo assim suas aulas tinham uma proposta, uma linguagem que inseria os futuros professores na cena da sala, na

Educação. Faziam o que Sandra Mara Corazza chama de didática da tradução, ou, como defendeu Haroldo de Campos, transcrição: tradução criativa.

Sobre a segunda estratégia. Ao iniciar o ensino de Filosofia, sem a experiência, uma tomada de posição era urgente, ou seja, precisava adotar uma docência inventiva, criar maneiras, posturas que me aproximasse da docência e responder a um grande desafio: como ensinar filosofia a jovens e adolescentes que não escolheram estudá-la, mas que devido às diretrizes educacionais seguiam uma grade imposta pela escola, pela educação? Estava aí algo a ser respondido de forma muito urgente. Com a influência de fazer misturas e usufruir de bugigangas, restava-me criar um jeito, uma postura própria, mesmo que outros já a utilizassem para equacionar essa questão-problema, mas que tivesse a minha marca.

Pela necessidade de ter uma didática própria, meus canais de sensibilidade se abriram e ampliaram. Essa criação não veio do céu, não foi proveniente de inspiração. Longe disso, foi resultado de muito esforço, desespero, esgotamento, precisão e tempo. Percebi mais do que nunca, segundo Deleuze, que o pensar a criação não é algo natural: “É preciso que haja uma necessidade, tanto em filosofia quanto nas outras áreas, do contrário não há nada. Um criador não é um ser que trabalha pelo prazer. Um criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade”. (DELEUZE, 1999b, p. 3).

A questão, como ensinar filosofia aos jovens, movimentava toda uma busca. Isso mobilizava todo o meu ser para produzir algo que respondesse à essa inquietação. Nessa perspectiva, o problema funcionou como o motor do pensamento (DELEUZE, 2006). Essa necessidade que Deleuze aponta e que impulsiona a criação é o problema, como defendeu em *Diferença e Repetição*. Assim, de modo espontâneo, procurava a filosofia em todos os lugares. Mais do que isso, conseguia vê-la em ambientes antes inimagináveis. Numa leitura de uma revista, uma reportagem surge como possibilidade de abordar ética e moral com os alunos do 2º ano. Em outro periódico, um desafio lógico transforma-se em uma atividade para o 1º ano. E assim meu lazer transformara-se em ócio criativo (DE MASI, 2000). Acompanhado de um bom chope gelado, a música *Aos meus Heróis*, de Julinho Marassi e Gutemberg, potencializou uma discussão e crítica à Indústria Cultural. Em meio aos alunos, numa aula sobre organização política, a aluna Ana Carolina, lembrando o filme *Senhor das Moscas*, atualiza temas como organização social, poder, natureza humana, violência. Uma crise na segurança pública em São Paulo (greve de agentes públicos, saques, depredações) atualiza o Estado hobbesiano. Do *mago mestre*, resgatei Fernando Pessoa com potência para ser traduzido nas áreas da Filosofia, como Teoria do Conhecimento, Antropologia Filosófica, Ética e Política: “O mundo não é uma ideia minha; a minha ideia de mundo que é uma ideia minha”.

Embora concebesse que as matérias pedagógicas pudessem ser o diferencial em minha formação, preparando-me para exercer a docência, formam justamente as disciplinas ditas específicas (filosóficas) que me deram suporte para exercer meu trabalho, evidenciando claramente o que Cerletti defende: “Um professor ou professora de filosofia se ‘forma’, então, no decurso de toda sua formação, especificamente nas matérias ‘não pedagógicas’”. (2009, p. 61).

Uma docência inventiva me possibilitou raspar, escovar, faxinar os clichês do senso comum e das formas legitimadas do que supunha ser uma docência (CORAZZA, 2013). Embora esse processo tenha me exigido muito “fosfato”, sacrifício, muita alma, ele foi indissociável da satisfação, da realização, do orgulho e da vontade de criar cada vez mais. Encarar a docência como ato criador é reconhecer que o professor, como tradutor, ressignifica os perceptos, as funções e os conceitos, atualizando-os na cena da educação, da didática, do currículo. O professor-filósofo, ao traduzir a tradição de forma transcriadora, não transpõe o conhecimento acumulado, mas imprime nela um traço próprio e a torna atual. Assim, o docente que inventa “sabe que a criação é sempre um processo de autocriação, de criação de si; ou seja, um diferenciar, diferenciando-se” (CORAZZA, 2013, p. 98).

A consistente e rica formação herdada dos professores, a necessidade e os agenciamentos pedagógicos advindos do Mestre Mago e da Inspetora Bugiganga, me permitiram sobreviver no emprego e ter bons êxitos na dimensão pedagógica e filosófica nos colégios por onde passei. Hoje, 13 anos após a primeira experiência como professor de Filosofia, me dou conta de que me tornei um caçador-tradutor.

Ainda que o docente não se forme apenas na academia, mas em todas suas experiências vividas, falta, na Educação Superior, o estímulo que possibilite a criação de um jeito singular de ser professor. Desta maneira:

[...] toda formação docente inicial deveria ter como objetivo central que o estudante pudesse construir ou encontrar sua forma de ser professor ou professora, sabendo que essa forma não é única, e que seguramente vai variando no decorrer do tempo e de sua prática profissional. (CERLETTI, 2009, p.63).

Aquele que é responsável pela formação de tantos outros professores não pode se dar ao luxo de viver apenas no cume da Cátedra Monte Tabor (É bom estar aqui, Senhor!), distante da realidade dos alunos. É sensato reconhecer a necessidade de descer até o sopé da escola, e depois de muita luz e conhecimento começar o ofício de educar, e contribuir na formação de novos professores. Essa missão requer conhecer os desafios da escola, suas conquistas e as lutas imprescindíveis para a formação de professores. Esse ato de educar

convida a conhecer o chão da escola (por que não dizer o teto, a cantina, a quadra, e até o banheiro? E prepare-se para conhecê-lo).

Entendo que se os formadores tivessem a oportunidade de conhecer, viver e experimentar um pouco mais da realidade escolar, as orientações a seus licenciandos e, por consequência, a formação deles seriam mais coerentes e eficazes. Muitos professores se formam, entram na pós-graduação *stricto sensu* até o nível mais alto, e passam a exercer a docência nas licenciaturas, muitos deles orientando práticas de ensino e estágios com nenhuma experiência na Educação Básica. Grande parte deles continua a dirigir os novos professores com a experiência oriunda ainda de quando eram estudantes de Ensino Médio. É importante perceber que, no mínimo, são 12 anos que carecem ser atualizados sobre a realidade escolar, sobre os desafios existentes na relação entre professor e aluno, entre ensino e aprendizagem. Os formadores de professores, assim como os aspirantes à docência, não nascem prontos, mas vão se constituindo ao longo da vida, numa atualização contínua. No entanto,

[...] é preciso destacar que, embora o professor ingresse na universidade pelo cargo da docência, ou seja, primeira e essencialmente para atuar como professor, nos seus momentos de aprofundamento no mestrado e doutorado, são poucas as oportunidades que tem para se aperfeiçoar neste aspecto (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 107).

CAP. II - UMA TEORIA DA CRIAÇÃO: DISPOSITIVOS QUE ORIENTAM A PESQUISA

“É preciso que uma violência se exerça sobre ele enquanto pensamento, é preciso que um poder force-o a pensar, lance-o num devir-ativo”. (DELEUZE, 1976, s/p.)

Pretendemos, com este capítulo, conhecer os entraves que impedem o pensamento de exercer sua função criadora pela crítica que Deleuze faz à *filosofia da representação*, e apresentar e esclarecer alguns conceitos (categorias) potentes desse filósofo para pensar a formação de professores de Filosofia como *signos, problema, arrombamento no pensamento, criação, heterogeneidade, diferença e repetição, linha de fuga, procedimento* e outros, como *tradução/transcrição*, com a marca de Haroldo de Campos e Sandra Corazza

Pode até parecer demasiada essa apresentação, mas sem ela não teríamos condições de tecer uma escrita que permeasse toda a dissertação pela perspectiva da criação, justificando assim sua construção. Há um esforço do pesquisador em traduzir esse conhecimento ao leitor, uma vez que a escrita deleuziana é rebelde, seus textos são herméticos, de difícil compreensão como bem apontou Marton (2012).

A filosofia francesa sempre foi marcada por um certo apego ao historicismo³, como bem lembrou Deleuze em *Conversações* (DELEUZE, 1992, p. 14).

No século XX, duas correntes filosóficas marcaram a cena da filosofia francesa. A filosofia da vida nas abordagens de Henri Bergson (1859-1941) e uma filosofia que procurava transcender este mundo através do método Edmund Husserl (1859-1938). Este último pensador com a Fenomenologia, marcou bem o pensamento francês a ponto de influenciar Jean-Paul Sartre (1905-1980) e Maurice Merleau-Ponty (1908-1961). Mas enquanto Ponty procurou trabalhar uma fenomenologia do corpo, Sartre se ateu a uma fenomenologia da consciência. (GALLO, 2003).

Há um grupo de pensadores franceses do século XX que se caracteriza pela “ ‘rejeição mais ou menos explícita da tradição racionalista das Luzes’ e por ‘um relativismo cognitivo e cultural que trata as ciências como narrativas ou construções sociais”.

 (CUSSET, 2008, p.14). São eles: Gilles Deleuze (1925-1995), Jacques Derrida (1930-2004), Félix Guattari (1930-

³ Historicismo entendido como fazer História da Filosofia, apenas redizer o que os filósofos pensaram. Assim, de certo modo fugindo de uma tradição racionalista, Deleuze propõe pensar por conta própria como Nietzsche o inspirou: “Ele dá um gosto perverso [...]: o gosto para cada um dizer coisas simples em nome próprio [...]”. (DELEUZE, 1992, p.15). Deleuze “gostava dos autores que tinham o ar de fazer parte da história da filosofia, mas que se escapavam por um lado ou por todos os lados” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 13).

1992), Michel Foucault (1926-1984), Jacques Lacan (1901-1981), Jean-François Lyotard (1924-1998), Jean Baudrillard (1929-2007), Luce Irigaray (1930), Bruno Latour (1947), Michel Serres (1930), Paul Virilio (1932), Julia Kristeva (1941).

A partir de 1968, a filosofia de Nietzsche, levada por Pierre Klossowski (1905-2001) aos franceses, lançaria intempestivos ventos a essa época, influenciando pensadores como Gilles Deleuze, Jacques Derrida (1930-2004), Michel Foucault, Jean-François Lyotard. Embora esses pensadores sejam contra modelos, categorização, e jamais tenham atribuído para si alguma classificação, eles são considerados como *pós-estruturalistas*⁴. Michel Peters no seu livro, *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença – uma introdução*, enfatiza que esses pensadores rejeitam as ideias de pensar a verdade como correspondência ao real, do sujeito racional, autocentrado, de critérios universais para o conhecimento (PETERS, 2000). Embora trabalhem com a ideia da diferença, cada um a opera sob uma perspectiva peculiar.

2.1 Crítica deleuziana à filosofia da representação: caminhos para a diferença

Deleuze entende a filosofia como processo de criação. Essa criação não se confunde com a arte, e muito menos com a ciência. Ela é bem específica: criação de conceitos. Essa postura de uma filosofia entendida como mobilidade, devir, transformação, invenção, é resultado de todo um trabalho de análise e crítica à história da filosofia filosófica, ao que ele denominou de *filosofia da representação*. Essa filosofia, de matriz platônica, marcou de modo hegemônico o Ocidente com referenciais de modelo, identidade, imutabilidade, semelhança, essências verdadeiras e de aversão a tudo que não contemple esses arquétipos, excluindo assim todo devir, toda diferença. Deleuze defendeu uma filosofia fundamentada na diferença, e não na identidade, e portanto que não se coaduna com a representação. Reconhecendo o pensamento como reconhecimento, essa filosofia impede que o pensamento filosófico exerça sua função mais nobre e intensa, que é a de criar conceitos.

No conjunto dos escritos de Deleuze encontramos três obras que abordam essas duas formas de pensamento. A primeira é *Nietzsche e a Filosofia* (1976), onde, no capítulo 3, ele

⁴ “Discordo abertamente, portanto, daqueles que se apressam em falar em ‘pós-estruturalismo’ ou em abarcar quase tudo sob o epíteto de ‘pós-modernismo’. De um lado porque o prefixo ‘pós’ designa apenas posterioridade temporal, e aí caímos na obviedade: claro que absolutamente tudo o que foi produzido posteriormente ao estruturalismo é ‘pós-estruturalismo’, mas isso é muito pouco para delimitar um esforço de pensamento e produção conceitual; de outro lado porque o pós-modernismo, se é que podemos, de fato, falar em algo assim, seria também um termo excessivamente vago para designar esforços de pensamento”. (GALLO, 2003, p.30).

trata da *Nova imagem do pensamento*. Na conclusão da parte I de *Proust e os signos* (1987), investiga sobre “A imagem do pensamento”, e em *Diferença e Repetição* (1988), no Capítulo 3 aborda acerca de “A imagem do pensamento”. Assim, a imagem do pensamento (filosofia da representação) que se apresenta como dogmática, como moral, pois julga a realidade a partir de modelos preestabelecidos e imutáveis, se contrapõe ao *pensamento sem imagem* ou *nova imagem do pensamento* que prioriza a diferença, a singularidade, a potência criativa do pensamento.

A ideia de uma filosofia da representação já se encontrava desde os pré-socráticos, que buscavam o fundamento e a origem de todas as coisas, ou seja, defendiam que existia na natureza uma *arché*, um princípio fundante que dá existência aos seres. Assim, a indagação que funda a história do ocidente: o que é isto?, permite acessar o mundo, e tem sua resposta no conhecer a essência dos seres.

O conceito de essência, na filosofia da representação, traduz a ideia de identidade, pois a essência é aquilo que faz algo ser idêntico a si mesmo e diferente de outro. É justamente a essa ideia de identidade imutável e una que Deleuze dirige sua crítica. Uma censura que recai sobre a história da filosofia, que, por categorias, divide a realidade entre Ser e Não-Ser (Parmênides), mundo sensível e inteligível (Platão), e negação da negação (Hegel).

A crítica que Deleuze faz à filosofia é o fato de ela ter feito do pensamento um ato de reconhecimento⁵, enclausurando seu poder de criação e sendo complacente com os valores do Estado e da Igreja. Assim, “impedindo o exercício de sua natureza criativa e absolutamente insubordinada, a filosofia fez do pensamento um ‘bom moço’, sempre complacente com as tolices do mundo”. (SCHÖPKE, 2012, p. 29).

Apontamos algumas ideias da crítica deleuziana operadas por meio dos conceitos de diferença e repetição.

1) O filósofo concebe uma filosofia que não se amarra em modelos e nem em pressupostos e, por isso mesmo, está em constante devir e reformulação. Um problema muito delicado no começo da filosofia, segundo Deleuze, foi o de eliminar os pressupostos. O fazer filosofia está condicionado à eliminação dos pré-conceitos, “pois começar significa eliminar todos os pressupostos”. (DELEUZE, 2006, p. 128). É em Nietzsche que Deleuze encontra o melhor intercessor para esse desacordo de uma imagem pré-filosófica, de uma luta rigorosa contra a não-filosofia.

⁵ Esse conceito será apresentado no tópico Entraves do Pensamento. Mas podemos entendê-lo como apenas uma conformidade entre o que está fora do pensamento e o próprio pensamento. Assim, há apenas um reconhecimento, sem produção de algo novo.

Ele é o Intempestivo, nem temporal e nem eterno. Ah! Chestov e as questões que ele sabe levantar, a má vontade que ele sabe mostrar, a impotência para pensar que ele coloca no pensamento, a dupla dimensão que ele desenvolve em suas exigentes questões concernentes ao mais radical começo e à mais obstinada repetição. (DELEUZE, 2006, p.129).

Nessa perspectiva não há verdades imutáveis nem fatos eternos como bem lembrou Nietzsche. O problema como combustível do pensamento, não é comprazente com modelos prontos ou até mesmo oriundos da reconhecimento de modelos pré-fabricados. A filosofia deleuziana, longe de ser estática, dogmática, estatutária, é um pensamento contra toda forma de identidade, portanto, amiga do devir.

Eu faço, refaço e desfaço meus conceitos a partir de um horizonte movente, de um centro sempre descentrado, de uma periferia sempre deslocada que os repete e os diferencia. Cabe à Filosofia moderna sobrepujar a alternativa temporal-intemporal, histórico-eterno, particular-universal. Graças a Nietzsche, descobrimos o intempestivo como sendo mais profundo que o tempo e a eternidade: a Filosofia não é Filosofia da História, nem Filosofia do eterno, mas intempestiva, sempre e só intempestiva, isto é, “contra este tempo, a favor, espero, de um tempo que virá”. (Idem, 2006, p. 9).

2) O autor de *Diferença e Repetição* (2006) também elabora uma crítica à *filosofia da representação*, que reduz a diferença ao Uno e ao Mesmo. O pensamento deve ser libertado da hegemonia da identidade. É justamente no capítulo III deste mesmo livro que o filósofo objetiva desconstruir o que ele denomina *Imagem dogmática do pensamento*, sustentada na ideia de representação, ou seja, a conformidade de um dado objeto representado à ideia. O termo “‘representação’ é um vocábulo, de origem medieval, que indica a imagem ou ideia (ou ambas as coisas) de um objeto de conhecimento qualquer. Num certo sentido, representar é pôr sob os olhos alguma coisa, mas é também tornar presente ao espírito algo que já esteve presente aos nossos sentidos”. (SCHÖPKE, 2012, p.39). Nessa imagem, o ato de pensar se reduz a um reconhecimento entre aquilo que está fora do pensamento e o próprio ato de pensar. Ou seja, pensar é uma conformidade entre o pensamento e a coisa representada. É o que a expressão aristotélica-tomista preconizou até ser questionada por Nietzsche e Deleuze: *adaequatio intellectus et rei* (adequação entre intelecto e coisa). A verdade e o pensar estariam numa conformidade entre o intelecto e a coisa. Longe disso, o pensar não é a representação que um sujeito faz de um objeto, uma vez que “o sujeito e o objeto oferecem uma má aproximação do pensamento. Pensar não é nem um fio estendido entre um sujeito e um objeto, nem uma revolução de um em torno do outro”. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.103). “No pensamento como representação, o mundo não se move, nada se cria, não há invenção. Nada difere, nem devém. Não há diferença nem devir. É pura identidade”. (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 180).

A representação subordina a diferença ao quádruplo cambão: identidade do conceito; oposição na determinação do conceito; analogia no juízo, e semelhança no objeto. Assim, a representação não é capaz de pensar a diferença em si mesma e a “repetição para si mesma, pois esta só é apreendida através da reconhecimento, da repartição, da reprodução, da semelhança, na medida em que elas alienam o prefixo RE nas simples generalidades da representação” (DELEUZE, 2006, p. 136). Cabe, então, segundo o filósofo, eliminar a filosofia da representação. Deste modo, “tirar a diferença de seu estado de maldição parece ser, assim, a tarefa da filosofia da diferença”. (Idem, p.38).

3) Deleuze também promove a heterogeneidade do pensamento ao defender o abandono de uma imagem dogmática e homogênea do pensamento. Não é mais possível pensar somente a partir da filosofia. O pensamento encontra ressonâncias de criação na ciência e nas artes, como pintura, literatura, cinema e teatro. Visto como heterogêneo, seu pensamento contempla não apenas a filosofia moderna, mas as de épocas diferentes. Sua vasta produção aborda estudos monográficos de filósofos como: “Lucrécio, Leibniz, Espinosa, Hume, Kant, Nietzsche, Bergson, Foucault... Outros dizem respeito a pensamentos não filosóficos: Proust, Sacher-Masoch, Zola, Kafka, Melville, Whitman, Tournier, Carmelo Bene, Beckett, Francis Bacon, e o cinema” (MACHADO, 2010, p. 11). Para Deleuze, entre arte, filosofia e ciência não há nenhum privilégio de uma sobre as outras, pois as três são criadoras: a filosofia cria conceitos, a arte, afetos, e a ciência, funções. O importante, para Deleuze, é a relação, a aliança da filosofia com esses saberes com o intuito de criar novas possibilidades de conhecer, novas formas de pensar.

[...] assim, quando sua filosofia se põe em relação intrínseca com saberes de outros domínios — com outros modos de expressão —, o objetivo não é fundá-los, justificá-los ou legitimá-los, mas estabelecer conexões ou ressonâncias de um domínio a outro a partir da questão central que orienta suas investigações: ‘o que significa pensar?’, ‘o que é ter uma ideia?’ na filosofia, nas ciências, nas artes, na literatura. (MACHADO, 2010, pp. 12-13).

A filosofia, dialogando e experimentando outros saberes, potencializa seu modo de ser, revitaliza um saber que, segundo Deleuze, ficou por muitos séculos aprisionado na representação e, por consequência, confundia o ato de pensar com reconhecer e identificar. Para Deleuze, o velho estilo na filosofia não tem mais sentido. Novas intensidades, novas estepes são necessárias ao pensamento nômade: “A pesquisa de novos meios de expressão filosófica foi inaugurada por Nietzsche e deve prosseguir, hoje, relacionada à renovação de outras artes, como, por exemplo, o teatro e o cinema”. (DELEUZE, 2006, p. 10). O

pensamento vai ser novo quando a nutrição for nova. Essa nutrição estrangeira deve provocar reverberação de intensas trocas.

Assim, a filosofia, a arte e a ciência entram em relações de ressonância mútua e em relações de troca, mas a cada vez por razões intrínsecas. É em função de sua evolução própria que elas percutem uma na outra. Nesse sentido, é preciso considerar a filosofia, a arte e a ciência como espécies de linhas melódicas estrangeiras umas às outras e que não cessam de interferir entre si. (DELEUZE, 1992, p. 156).

4) Por fim, a noção de sujeito moderno, autocentrado e autoconsciente é posta em xeque. A modernidade forjou, a partir do Humanismo e do Iluminismo, a ideia de sujeito como uma unidade evidente, como aquele que se autorregula, autodetermina, consciente e responsável por suas ações. Diferente disso, o sujeito é visto não mais como uma identidade definida, acabada, como um ser dado. Não é mais matriz do pensamento e da ação, construídas a partir de uma concepção cartesiana-kantiana, mas um ser que se constitui nas experiências, no heterogêneo onde se singulariza: “O ‘eu’ não designa um sujeito universal, mas um conjunto de posições singulares ocupadas num Fala-se/Vê-se, Combate-se, Vive-se”. (DELEUZE, 2005, p. 23). Recorrendo a Foucault sobre a constituição do sujeito, Deleuze afirma que existem forças (o fora) que passam a fazer parte do (lado dentro) sujeito, atribuindo certa singularidade.

Eis o princípio geral de Foucault: toda forma é um composto de relações de forças. Estando dadas forças, perguntar-se-á então primeiramente com que forças de fora elas entram em relação e, em seguida, qual a forma resultante. [...] Pode-se já prever que as forças, no homem, não entram necessariamente na composição de uma forma-Homem. Mas podem investir-se de outra maneira, num outro composto, numa outra forma: mesmo se considerarmos um curto período, o Homem não existiu sempre, e não existirá para sempre. Para que a forma-Homem apareça ou se desenhe é preciso que as forças, no homem, entrem em relação com forças de fora muito especiais. (DELEUZE, 2005, p. 132).

Na obra *Empirismo e subjetividade* (2001), Deleuze aponta que a subjetividade é construída na experiência social, não sendo assim a subjetividade teórica, mas prática, acerca de um sujeito que se constitui a partir das circunstâncias, da singularidade, do dado: “O sujeito se constitui no dado. Se o sujeito se constitui no dado, somente há, com efeito, sujeito prático” (DELEUZE, 2001, p. 98). O pós-estruturalismo, que de certo modo influenciou pensadores como Deleuze, “ênfatisa a construção discursiva do eu – sua corporeidade, sua temporalidade e sua finitude, suas energias inconscientes e libidinais – e localização histórica e cultural do sujeito”. (PETERS, 2000, p. 36).

Quando Deleuze elabora uma crítica aos pressupostos da filosofia, quando é mordaz à representação que reduz o pensamento à conformidade e à identidade, ao instaurar a

heterogeneidade do pensamento e colocar em xeque a concepção de sujeito moderno, ele fará uma revisão corrosiva da filosofia por meio do conceito de diferença e seu consequente correlato, a repetição. Essas questões desafiam Deleuze: “Lutar contra toda forma de moral que invadiu o pensamento; lutar sobretudo contra as ideias de transcendência e de verdade absoluta”. (SCHÖPKE, 2012, p. 29).

2.2 Diferença e repetição

Mas o que está por trás dos conceitos *diferença* e *repetição* tão presentes na obra de Deleuze? Carregariam, eles, ideias aparentemente tão simples e autoevidentes? Teriam esses conceitos, ideias tão potentes e ricas de significados que transportariam em si uma força que pudesse mobilizar toda uma nova forma e proposta de pensar? Procuraremos fornecer pistas sobre essas indagações.

Quando pensamos em diferença, o senso comum traduz como aquilo que faz algo ser diferente de outro, aquilo que faz com que algo não seja outro, que distingue uma coisa de outra. Daí expressões como: “ninguém é igual, todos são diferentes”, “ser diferente é normal”, “Ribas é diferente de James”. O Dicionário UNESP do português contemporâneo define diferença como: 1-Falta de igualdade, 2-Disparidade, distinção; 3-Divergência, desarmonia. (BORBA, 2012, p. 438).

O verbete repetição: significa 1-ação de repetir; 2- reprodução; 3-nova ocorrência; 4-figura pela qual uma palavra ou frase é repetida para dar mais ênfase ou energia à expressão; reiteração. (Idem, p. 1205). Entende-se repetição como fazer o mesmo muitas vezes, não renovar. Não é disso que se tratam esses conceitos em Deleuze. Na introdução de sua obra *Diferença e repetição*, ele assim esclarece:

A repetição não é a generalidade. De várias maneiras deve a repetição ser distinguida da generalidade. Toda fórmula que implique sua confusão é deplorável, como quando dizemos que duas coisas se assemelham como duas gotas d'água ou quando identificamos “só há ciência do geral” e “só há ciência do que se repete”. (DELEUZE, 2006, p. 11).

A repetição não deve ser confundida com a generalidade da ciência. E o que fazemos quando generalizamos? Reunimos em uma categoria ou em um grupo seres particulares com certas características semelhantes que, por sua vez, se submetem a uma mesma lei. A generalidade é uma “operação mental que consiste em estender a toda uma classe de seres ou de fenômenos aquilo que é constatado em alguns seres: é assim que se formam os conceitos

empíricos”. (JAPIASSU; MARCONDES, 2008, p. 120). Deste modo, todos os indivíduos particulares que se distinguem dos outros seres por possuírem fecundação interna e glândulas mamárias são identificados e, por consequência, iguados na categoria de mamíferos. Bem criticou Nietzsche que esse processo tende a igualar o não igual, eliminando as diferenças individuais, as singularidades: “Todo conceito nasce por igualação do não-igual. Assim como é certo que nunca uma folha é inteiramente igual a uma outra, é certo que o conceito de folha é formado por arbitrário abandono dessas diferenças individuais, por um esquecer-se do que é distintivo”. (NIETZSCHE, VM, §1).

Segundo Nietzsche esse igualar o diferente desperta para a representação ao sugerir que exista uma folha primordial (a folha), um modelo da qual todas as demais derivariam. A generalização exclui o que é estranho na medida em que procura tratar todos os dessemelhantes de forma igual e por isso mesmo, essa representação não apreende o que há de singular em cada ser. Na visão de Monteiro, “O esforço de conceituar seria uma espécie de aterramento planiforme tornando iguais os diferentes”. (2006, p. 105). Para Deleuze, “A generalidade exprime um ponto de vista segundo o qual um termo pode ser trocado por outro, substituído por outro”. (DELEUZE, 2006, p.11). Na afirmação “todo felino é mamífero”, se trocarmos o termo felino por onça, estaremos ainda na esfera da generalidade, pois o termo felino iguala todos os desiguais (onça, gato, jaguatirica, leão, leopardo, etc.) na categoria mamífero, assim como os mesmos desiguais são incorporados no grupo dos felinos.

No entanto, a repetição não está ligada à generalidade, à reprodução do mesmo, do semelhante, mas à produção do singular, do diferente, uma vez que “a repetição concerne a uma singularidade não trocável, insubstituível”. (DELEUZE, 2006, p. 11). Para Deleuze, o que importa não é a generalidade resultado do agrupamento de seres distintos em uma mesma categoria por uma suposta identidade que elimina o díspar para conservar uma semelhança; é antes de tudo o que se tem de diferente, de singular.

A diferença pura “não é algo que se apresenta nos corpos como uma marca visível, isto é, ela não é algo palpável como uma propriedade ou um acidente”. (SCHÖPKE, 2012, p. 51). Não é a diferença empírica encontrada nos corpos. Essa é apenas uma forma da diferença, e uma forma menor dela (Idem, p.65). A diferença, em si, é pensada a partir da singularidade, enquanto a generalidade é pensada a partir da particularidade. “Só há sentido em falar da repetição daquilo que é absolutamente singular. E o singular é diferença pura” (Id. ib., p. 36). O singular é entendido como aquilo que é único, e insubstituível, enquanto que o particular se refere à especificidade de cada ser submetido às leis da natureza, como a de gênero e espécie.

Enquanto o particular pode ser substituído por termos equivalentes, na generalidade, o singular pode ser apenas repetido. Deve estar claro:

Se a repetição existe, ela exprime, ao mesmo tempo, uma singularidade contra o geral, uma universalidade contra o particular, um relevante contra o ordinário, uma instantaneidade contra a variação, uma eternidade contra a permanência. Sob todos os aspectos, a repetição é a transgressão. Ela põe a lei em questão, denuncia seu caráter nominal ou geral em proveito de uma realidade mais profunda e mais artística. (DELEUZE, 2006, p. 12).

A transgressão aqui é vista como desmoronamento daquilo que está posto e acabado. Violação daquilo que se impõe como poder instituído, como verdade inquebrantável. Transgressão contra a ideia da repetição do mesmo, pois a única repetição presente é a da diferença que cria uma singularidade de produção do novo. Fluidez de possibilidades, repetições criativas, dispositivos transgressores de criações.

A *filosofia da representação* exclui a diferença ao subjugá-la à identidade. Na História da Filosofia, isso se deu em Parmênides, ao desvalorizar o não-ser; em Platão, ao desprezar o simulacro, decadência da cópia em detrimento do modelo; e em Hegel, quando o negativo que só se realiza no interior da afirmação, “estendendo-se à fenomenologia, que permanece com a dicotomia entre mundo-aí e mundo da vida”. (GALLO, 2003, p. 37).

Por isso, a tarefa da *filosofia da diferença*, segundo Deleuze é pensar a diferença em si mesma, sem mediação. Para ele, a verdadeira distinção do platonismo não é revelada na divisão entre o mundo modelar e o mundo das cópias, mas na demarcação entre as cópias bem-fundadas e as cópias mal-fundadas (‘os simulacros’) (SCHÖPKE, 2012, p.54). Há uma mudança de natureza de modelo-cópia, para cópia-boas e má-cópia em relação ao idêntico, ao modelo ideal.

[...] ela não é entre o original e a imagem, mas entre duas espécies de imagens. Ela não é entre o modelo e a cópia, mas entre duas espécies de imagens (ídolos), cujas cópias (ícones) são apenas a primeira espécie, sendo a outra constituída pelos simulacros (fantasmas). A distinção modelo-cópia existe apenas para fundar e aplicar a distinção cópia-simulacro, pois as cópias são justificadas, salvas, selecionadas em nome da identidade do modelo e graças a sua semelhança interior com este modelo ideal. A noção de modelo não intervém para opor-se ao mundo das imagens em seu conjunto, mas para selecionar as boas imagens, aquelas que se assemelham do interior, os ícones, e para eliminar as más, os simulacros. Todo o platonismo está construído sobre esta vontade de expulsar os fantasmas ou simulacros. (DELEUZE, 2006, p. 125).

O simulacro é o que não se coaduna com o modelo, com a identidade, não possui semelhança com o original. É aquilo que é estranho, desviado da forma ideal, é o diferente transgressor, o contrário do padrão posto como essência imutável, como verdade a ser seguida e copiada. Quando a vontade platônica tenta exorcizar o simulacro, acarreta na submissão da

diferença. (DELEUZE, 2006). Mas o simulacro é o díspar transgressor. “Não é próprio do simulacro ser uma cópia, mas reverter todas as cópias, revertendo também os modelos: todo pensamento torna-se uma agressão”. (Idem, p. 9). Como todo dissonante, o simulacro-diferença é lançado no ostracismo do “nos abismos dos oceanos mais profundos”, e como uma “imagem demoníaca, destituída de semelhança” é exorcizada pela imagem de um Deus-Identidade. Seu caráter transgressor e agressivo é reprimido. Sendo que “o que é condenado no simulacro é o estado das diferenças livres oceânicas, das distribuições nômades, das anarquias coroadas, toda esta malignidade que contesta tanto a noção de modelo quanto a de cópia”. (Id. ib., p. 250).

Para que a diferença possa ser pensada em si mesma e não mediatizada, é preciso que ela não seja relacionada com o idêntico. Assim, “reverter o platonismo significa o seguinte: recusar o primado de um original sobre a cópia, de um modelo sobre a imagem. Glorificar o reino dos simulacros e dos reflexos”. (Id. ib., p. 71). O mundo moderno é o mundo dos simulacros (Id. ib., p. 8), é o mundo profundo da diferença e da repetição: “Restaurar a diferença no pensamento é desfazer este primeiro nó que consiste em representar a diferença sob a identidade do conceito e do sujeito pensante”. (Id. ib., p. 250).

2.3 *Entraves do pensamento*

É justamente à tradição vinda de Parmênides e Platão que Deleuze dirige sua crítica para construir uma filosofia da diferença.

A partir das obras *Nietzsche e a filosofia*, *Proust e os signos*, e *Diferença e repetição*, na qual Deleuze discorre sobre a *imagem do pensamento* e o *pensamento sem imagem*, organizamos quatro características do pensamento da representação (dogmático e moral) que, na análise de Deleuze, é um obstáculo para a realização de uma filosofia da diferença e impede o pensamento de realizar aquilo que lhe é mais peculiar: a tarefa de criar. A expressão “imagem” em Deleuze assume o sentido de Representação. Por isso, nomeamos essas características de *Entraves do Pensamento*⁶.

⁶ Entraves do Pensamento foi a expressão criada pelo pesquisador para designar um tipo de postura que impede o pensamento de criar, de produzir novas ideias. Deleuze em *Diferença e repetição*, no capítulo III, elenca oito postulados da Imagem do Pensamento da Filosofia, uma imagem ortodoxa, dogmática, pré-filosófica, natural e moral do pensamento. São ideias que foram, em parte apresentadas em *Nietzsche e a Filosofia* e em *Prost e os signo*, e que são reativadas em *Diferença e Repetição*. Como alguns postulados são recapitulações de outros, pontuamos quatro entraves que ao nosso ver expressam a crítica que Deleuze faz a essa Imagem do Pensamento.

O primeiro⁷ deles é o princípio do *Pensamento de Natureza Universal (Cogitatio natura universalis)*. Esse entrave afirma a boa vontade do pensador e a boa natureza do pensamento. Ou seja, a “posição do pensamento como exercício natural de uma faculdade, no pressuposto de um pensamento natural, dotado para o verdadeiro, em afinidade com o verdadeiro, sob o duplo aspecto de uma boa vontade do pensador e de uma natureza reta do pensamento”. (DELEUZE, 2006, p.129). Deleuze recorre a Nietzsche para criticar a natureza moral desse pensamento:

[...] só a Moral é capaz de nos persuadir de que o pensamento tem uma boa natureza, o pensador, uma boa vontade, e só o Bem pode fundar a suposta afinidade do pensamento com o Verdadeiro. Com efeito, quem, senão a Moral? e este Bem que dá o pensamento ao verdadeiro e o verdadeiro ao pensamento... (DELEUZE 2006, p.130).

Aristóteles afirmava que “Todos os homens têm, por natureza, desejo de conhecer”. (ARISTÓTELES, 1984, p. 11). Mas, para Deleuze, o conhecer e o pensar não são dados, e sim criados mediante uma violência, uma vez que “o pensamento só pensa coagido e forçado, em presença daquilo que ‘dá a pensar’”. (DELEUZE, 2006, p. 142). O processo do conhecimento, o pensar, não é para todos, é da ordem da raridade.

Que pensar seja o exercício natural de uma faculdade, que esta faculdade tenha uma boa natureza e uma boa vontade, isto não se pode entender de lato. ‘Todo mundo’ bem sabe que, de fato, os homens pensam raramente e o fazem mais sob um choque do que no elã de um gosto. (Idem, p. 131).

Para Deleuze, o pensar, a busca pelo conhecimento, pela verdade, não é algo que todos almejam, não é algo inato. É, antes de tudo, um trauma, na medida em que “a verdade nunca é o produto de uma boa vontade prévia, mas o resultado de uma violência sobre o pensamento”. (DELEUZE, 2003, p. 15). A violência aqui é entendida como algo que sacode o pensamento, que o tira de sua inércia. “Não se trata de uma violência ligada à destruição, mas de uma violência que se limita a perturbar a paz do estabelecido, do seguro, do estático. Virar do avesso. Obrigar a pensar diferente. Torcer o pensamento. É essa toda a violência”. (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 182). “Há sempre a violência de um signo que nos força a procurar, que nos rouba a paz. A verdade não é descoberta por afinidade, nem com boa vontade, ela *se trai* por signos involuntários”. (DELEUZE, 2003, pp. 14-15, grifo do autor).

É necessário, segundo Deleuze, libertar-se desse pressuposto que todo mundo pensa, que sabe o que é pensar. Para isso, a filosofia

⁷ A crítica ao pensamento como algo natural será retomada no Cap. II, pois será uma das ferramentas que mobilizam a metodologia e, por consequência, a pesquisa.

[...] em vez de se apoiar na Imagem moral do pensamento, ela tomaria como ponto de partida uma crítica radical da Imagem e dos "postulados" que ela implica. Ela encontraria sua diferença ou seu verdadeiro começo não num acordo com a Imagem pré-filosófica, mas numa luta rigorosa contra a Imagem, denunciada como não-filosofia. [...] Como se o pensamento só pudesse começar, e sempre recomeçar, a pensar ao se libertar da Imagem e dos postulados. (DELEUZE, 2006, p.130-131).

A ideia de um pensamento natural, dotado para o verdadeiro, em afinidade com o verdadeiro, também nos remete a Platão ao conceber o *ser* como imutável, uno, idêntico, enquanto matriz dos outros seres existentes.

Aqui evidenciamos o *segundo entrave* do pensamento: *a identidade*⁸. “O primado da identidade, seja qual for a maneira pela qual esta é concebida, define o mundo da representação”. (DELEUZE 2006, p. 8). Todos os seres se definem enquanto tal, na medida em que participam, mesmo que em cópia, da essência verdadeira do mundo das ideias. Assim, os seres são o que são, pelo grau de semelhança e identidade com o mundo inteligível. Eis aí o início da representação: “[...] todo objeto material deve entrar em uma relação direta com um modelo, um fundamento. É preciso que ele submeta à prova do idêntico e do mesmo para ser reconhecido, sendo que as boas cópias são aquelas que interiorizam (no sentido espiritual) essa reação”. (SCHÖPKE, 2012, p. 145). Mas Deleuze afirma que esse modelo, no mundo moderno, está em colapso, indicando nessa época, o espaço não mais para identidade, mas para a diferença. Não é mais um pensamento reativo por oposição a um modelo, mas um pensamento que produz a diferença, que valoriza o diverso, o simulacro.

Mas o pensamento moderno nasce da falência da representação, assim como da perda das identidades, e da descoberta de todas as forças que agem sob a representação do idêntico. O mundo moderno é o dos simulacros. Nele, o homem não sobrevive a Deus, nem a identidade do sujeito sobrevive à identidade da substância. [...]. Queremos pensar a diferença em si mesma e a relação do diferente com o diferente, independentemente das formas da representação que as conduzem ao Mesmo e as fazem passar pelo negativo. (DELEUZE, 2006, p. 8).

A consequência de pensar a partir de um modelo, de uma identidade, é a reconhecimento. Deste modo, o pensamento se transforma em puro reconhecimento, mera conformidade com um modelo preestabelecido: “A forma da reconhecimento nunca santificou outra coisa que não o reconhecível e o reconhecido, a forma nunca inspirou outra coisa que não fossem conformidades”. (DELEUZE, 2006, p. 133).

⁸ Esse entrave, que aqui chamamos de Identidade, não aparece de modo explícito com esse nome nos oito postulados elencados por Deleuze, mas apresenta-se diluído em muitas de suas obras, principalmente em *Diferença e Repetição*. No entanto, entendemos que esse entrave se fez muito presente na Filosofia Clássica e perdura até nossos dias, impedindo pensar a diferença e restringindo o pensar a modelos identitários.

A identidade com suas características aponta para o *terceiro entrave: a reconhecimento*. Segundo Regina Schöpke, “a reconhecimento está no centro da filosofia platônica. É preciso lembrar que, conhecer para Platão, é relembrar e reconhecer”. (SCHÖPKE, 2012, p. 33). A alma, sendo imortal e eterna, participa do mundo inteligível onde encontra as ideias verdadeiras e todo o conhecimento. Ao encarnar, devido à limitação da matéria, a alma esquece de todo o conhecimento adquirido. Então, o processo de conhecer é um ato de recordar, relembrar o que já se sabia, rememorar as ideias verdadeiras. Para Deleuze, reduzir o pensamento a um simples ato de anamnese, além de banalizá-lo é supor que ele não deva “procurar seus modelos em aventuras mais estranhas ou mais comprometedoras”. (2006, p. 133). É supor que seja complacente com o que já está posto, com o poder estabelecido.

Se a reconhecimento encontra sua finalidade prática nos “valores estabelecidos”, é toda a imagem do pensamento como *cogitatio natura* que, sob este modelo, dá testemunho de uma inquietante complacência. Como diz Nietzsche, a Verdade parece ser “uma criatura bondosa que ama suas comodidades, que dá, sem cessar, a todos os poderes estabelecidos a certeza de que jamais causará o menor embaraço a alguém, pois ela, definitivamente, é apenas a ciência pura”. (DELEUZE, 2006, p.134).

Sendo a identidade o principal modelo da representação, a reconhecimento é uma consequência desse modelo. O ato de conhecer seria um re-conhecer a partir do que permanece idêntico, imutável, cabendo às faculdades, de modo semelhante, reconhecerem um mesmo objeto. Ao defender que todos sabem e, portanto, supor uma boa vontade natural para o pensar e uma boa natureza do pensamento, esse entrave defende que “todas as faculdades exprimiriam a identidade de um sujeito que as acolhe como modos de uma mesma unidade”. (KOHAN, 2005, p. 220). Assim, não há criação, e sim reprodução a partir de um modelo identitário.

A reconhecimento se define pelo exercício concordante de todas as faculdades sobre um objeto suposto como sendo o mesmo: é o mesmo objeto que pode ser visto, tocado, lembrado, imaginado, concebido... Mas um objeto é reconhecido quando uma faculdade o visa como idêntico ao de uma outra ou, antes, quando todas as faculdades em conjunto referem seu dado e referem a si mesmas a uma forma de identidade do objeto. (DELEUZE, 2006, p.131-132).

Submetido à reconhecimento, o pensamento não realiza sua mais importante vocação e natureza rebelde, que é a de criar novas possibilidades, novas formas de pensar, novas intensidades, novos devires. Essa concepção tranquiliza o pensamento, direciona-o e o autorreferencia para soluções de problemas. “Com esse pressuposto, o pensamento reconhece o que é importante pensar, por que é importante pensar, de que modo deve-se pensar aquilo que é importante pensar e o que é necessário pensar para se atingir o ideal do pensamento”.

(GELAMO, 2009, p.91). Não produz algo original, pois está reprimido e moldado por um referencial de identidade, igualdade e semelhança em virtude de um modelo. Ou seja,

[...] o pensamento é apenas ‘re-conhecimento’ quando está submetido e regulado pelos princípios da representação. Sua atividade mais fecunda está paralisada, sua natureza está reprimida: o seu poder de criar, de pensar e de produzir sua própria diferença. (SCHÖPKE, 2012, p.24).

Deleuze (2006), citando Artaud, que não coaduna com características de um tipo de pensamento dito dogmático, como *Cogitatio natura universalis*, afirma que “pensar é criação”, e já em *Proust e os signos* anunciava que “pensar é criar e, antes de tudo, criar no pensamento o ato de pensar”. (DELEUZE, 2003, p. 105). O pensar não é reprodução, não é um mero reconhecimento com o que está posto e tido como verdadeiro e modelo. É antes de tudo uma criação do “impensável ou o não-pensado, isto é, *o fato* perpétuo que ‘nós não pensamos ainda’”. (HEIDDEGGER, apud DELEUZE, 2006, p.142). O pensamento como criação é inimigo da reconhecimento e aliado da diferença que produz novos devires, novos mundos, novas intensidades. O reconhecimento

[...] está na base da vida, mas não do pensar, porque, quando se reconhece, se convalida, se legitima, se confirma, e, quando se pensa de verdade, não se faz nada disso, senão que se busca propiciar o novo. O reconhecimento é um modelo inquietantemente complacente; ele não incomoda ninguém, não pode promover outras coisas que o reconhecido e o reconhecível; ele reconhece os valores estabelecidos; é incapaz de gerar mais do que conformidades: mas quem pode acreditar que o destino do pensamento se joga aí e que pensemos quando reconhecemos? O pensar tem a ver com o propiciar o novo, e o próprio novo, a diferença, é provocar no pensamento potências de um modelo totalmente distinto ao reconhecido e ao reconhecível. (KOHAN, 2005, p. 220).

O *quarto entrave* é a *modalidade das soluções*. Nele, há muito a valorização da solução em detrimento do problema. Os problemas seriam dados, colocados, e o pensar estaria relacionado à busca de soluções para esses problemas. Quando as soluções fossem alcançadas, os problemas simplesmente *sumiriam*. “Nesse modo de pensar, o agravante é que, uma vez dada a solução, o problema desaparece, perde sua força e sua função. O pensar seria, então, a busca de soluções para os problemas dados, e seria apenas concernente às soluções e não à colocação dos problemas”. (GELAMO, 2009, p. 92). Deleuze afirma que nessa imagem de pensamento, ao invés de o filósofo submeter a verdade das soluções aos problemas, ele remete a verdade dos problemas à possibilidade de suas soluções. (DELEUZE, 2006). O problema é apenas suscitado na perspectiva de ser respondido. Assim, pensar resume-se, apenas, em encontrar soluções, e os problemas são formulados em virtude de possíveis respostas. Ao analisar esse postulado, Walter Kohan, afirma sobre essa imagem dogmática:

[...] considera-se que pensar tem a ver com encontrar soluções – já prefiguradas – aos problemas colocados em função de tais soluções e que os problemas desaparecem com suas soluções. Assim, se situa o problema como obstáculo e não como produtor de sentido e de verdade no pensamento. (KOHAN, 2005, p.222).

Ou seja, “não basta reconhecê-lo de fato, como se o problema fosse tão-somente um movimento provisório e contingente, fadado a desaparecer na formação do saber [...]” (DELEUZE, 2006, p.154), mas é preciso construí-los e não apenas resolvê-los. Segundo Deleuze:

[...] fazem-nos acreditar, ao mesmo tempo, que os problemas são dados já prontos e que eles desaparecem nas respostas ou na solução; sob este duplo aspecto, eles seriam, de início, nada mais que fantasmas. Fazem-nos acreditar que a atividade de pensar, e também o verdadeiro e o falso em relação a esta atividade, só começam com a procura de soluções, só concernem às soluções. (DELEUZE, 2006, p.153).

Deleuze subverte a lógica tradicional que defende o pensar como a procura de soluções e resolução dos problemas, defendendo a ideia de se criar os próprios problemas. Não nos libertamos da imagem dogmática se nos contentamos apenas em resolver questões dadas, por isso precisamos criar nossos próprios problemas.

No capítulo III de *Diferença e Repetição*, ao tratar da imagem do pensamento, Deleuze afirma que não estaríamos livres se não construíssemos nossos problemas. Seria como se “continuássemos escravos enquanto não dispusermos dos próprios problemas, de uma participação nos problemas, de um direito aos problemas, de uma gestão dos problemas”. (2006, p.153). Muito antes desse livro, na obra *Bergsonismo* (1966), Deleuze, como arauto da primazia do problema como motor do pensamento, defendia que “a verdadeira liberdade está em um poder de decisão, de constituição dos próprios problemas: esse poder, ‘semidivino’, implica tanto o esvaecimento de falsos problemas quanto o surgimento criador de verdadeiros”. (DELEUZE, 1999a, p.9). Deleuze, utilizando-se de Bergson, um de seus intercessores, a firma que: “a verdade é que se trata, em filosofia e mesmo alhures, de *encontrar* o problema e, por conseguinte, de *colocá-lo*, mais ainda do que resolvê-lo. [...] Entretanto, enunciar o problema não é somente descobrir, é inventar”. (BERGSON apud DELEUZE 1999a, p.9, grifo do autor).

Segundo Gelamo, se os problemas não forem dados, mas inventados num movimento de problematização, “todas as vezes que o problema é colocado, as soluções precisam ser novamente *reelaboradas e rearticuladas*. Desse modo, os problemas não desaparecem nas soluções, mas se mantêm distintos e insistentes no movimento de invenção de novas soluções”. (GELAMO, 2009, p.94). O problema, como motor do pensamento, lança-o em voos

infinitos de criação. No âmbito da filosofia, essa criação, para Deleuze, tem uma marca específica: o conceito. Ter direito aos problemas e poder inventá-los mobiliza o pensamento a criar conceitos que, por sua vez, possibilitarão equacionar e enfrentar esses mesmos problemas. Isso revela de modo bem marcante, que para Deleuze, “o essencial é que, no seio dos problemas, faz-se uma gênese da verdade, uma produção do verdadeiro no pensamento. O problema é o elemento diferencial no pensamento, o elemento genético no verdadeiro”. (DELEUZE, 2006, p.156).

Os entraves que apresentamos mostram como Deleuze nos alerta sobre os pressupostos em filosofia de uma imagem do pensamento que apregoa uma afinidade natural com o verdadeiro e uma predisposição para o pensar. No entanto, esse pensar é sempre uma reconhecimento a partir de um referencial imutável e inquestionável, portanto dogmático. Assim, não há busca, não há movimento, pois os problemas são dados na intenção de serem desvendados. É preciso substituir essa imagem do pensamento por um pensamento sem imagem, um pensamento da diferença. O pensar não é dado. Longe disso. Pensamos pelo forçamento dos signos que nos violentam e nos mobilizam a aprender. Pensar exige esforço e trabalho, não é um marasmo de reconhecimento. Pensar é criar o ainda não pensado, afetado pelo signo, como se ele “fosse portador de problema – como se ele suscitasse problema”. (Idem, p.138). O problema, como propulsor do pensar, nos convida sempre a pensar, criando novos conceitos para equacionar problemas. Se não abandonarmos a filosofia da representação, não teremos condições de propor nenhuma forma alternativa de pensar. Esses entraves na visão de Deleuze,

[...] esmagam o pensamento sob uma imagem que é a do Mesmo e do Semelhante na representação, mas que trai profundamente o que significa pensar, alienando as duas potências da diferença e da repetição, do começo e do recomeço filosóficos. O pensamento que nasce no pensamento, o ato de pensar engendrado em sua genitalidade, nem dado no inatismo nem suposto na reminiscência, é o pensamento sem imagem. (Id. ib., p. 161).

2.4 O conceito de procedimento em Deleuze

Insuflados pela ideia de *linha de fuga*⁹, criação e criatividade, propomos operacionalizar nosso estudo a partir da noção de *Procedimento*, em Deleuze, como uma maneira de organizar um plano cartográfico não fixo, que está aberto a modificações à medida que é construído. Essa noção nos possibilita pensar e construir a pesquisa para além do regime estatutário com etapas engessadas, protocolos rígidos, ortodoxias. Ela aponta menos para normas a serem executadas e mais para uma postura que se toma ao caminhar, ao criar conhecimento. Gabriel Sausen Feil¹⁰ estudou a concepção de *procedimento* em Deleuze. Segundo Feil, as aparições desse termo não se referem a toda as vezes que Deleuze usa a expressão “procedimento”, mas às vezes que faz dessa expressão um conceito, mencionando-o ou operacionalizando-o. Assim, o procedimento funciona como uma maneira de atuar, como um “modo de fazer de um escritor e/ou de um artista”. (FEIL, 2011, p.67).

Esse “modo de fazer” aparece nas obras *Proust e os signos*, *Apresentação de Sacher-Masoch*, *Kafka: por uma literatura menor*, *Francis Bacon*, *Lógica do sentido*, *Crítica e clínica*. Nelas, Deleuze vai tirando dos literatos o que lhe interessa. E o que desperta no filósofo essa predileção a ponto de incorporar, de torcer as ideias dos eruditos, integrando-as a sua própria filosofia? É porque esses autores criam algo novo, que afirma a diferença e não a identidade, criam seus próprios procedimentos em seus escritos diante de uma forma consagrada. (FEIL, 2016). Para Feil, a expressão, *forma consagrada* refere-se à expressão deleuziana *estratos*. Para os autores de Mil Platôs, um estrato é “um fenômeno de acumulação, de coagulação, de sedimentação que lhe impõe formas, funções, ligações, organizações dominantes e hierarquizadas, transcendências organizadas para extrair um trabalho útil”. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.21.).

O conceito de procedimento em Deleuze não assume um papel central em sua filosofia, mas é tomado como o modo de proceder diante das questões, dos objetos a serem investigados. Ao estudar literatos, filósofos, cineastas, artistas, ele quer analisar o procedimento de criação desses pensadores, os próprios modos de funcionamento de seus

⁹ Para Deleuze, não se trata de covardia, desistir de algo por medo dos compromissos e responsabilidades. É antes de tudo uma fuga criativa, “é produzir algo real, criar vida, encontrar uma arma”. (DELEUZE; PARNET, 1998, p.40). Mais que fugir, é “fazer alguma coisa fugir, fazer um sistema vazar como se fura um cano”. (Idem, 1998, p.30). Fazer fugir, “as potências fixas que querem nos reter, as potências estabelecidas da terra”. (Id. ib., p.33).

¹⁰ FEIL, Gabriel Sausen. (2011). *Procedimento*, em Deleuze: Proust, Sade, Sacher-Masoch, Klossowski, Kafka e Bacon. In: MONTEIRO, Silas Borges. (org.). *Caderno de notas 2: rastros de escrituras*. Canelas, RS: UFRGS, 2011.

pensamentos (MACHADO, 2010), de modo a incorporá-los no seu fazer filosófico. Examinemos de forma breve como isso ocorre com dois exemplos.

Em seu livro *Sacher-Masoch: o frio e o cruel* (2009), Deleuze, analisando as obras de Leopold Von Sacher-Masoch em relação ao Marquês de Sade, pondera que a concepção estereotipada do sadismo e do masoquismo vai além do desejo de causar dor ou de sofrer. Deleuze não foca a atenção no masoquista e no sádico sob a perspectiva clínica, mas se interessa pelo modo singular como cada um deles (Sade, Masoch) age para romper com as formas estabelecidas e como procedem com o que os angustiam. Ou seja, eles criam, em seus textos, “modos de proceder diante de uma forma consagrada (os valores morais no caso de Sade; os valores paternos no caso de Masoch)”. (FEIL, 2016, p.86).

Deleuze analisa também o conto escrito pelo americano Herman Melville, traduzido para a língua portuguesa como *Bartleby, o escrivão*. Ele conta a cômica história de um personagem (Bartleby) contratado para trabalhar em um escritório de advocacia e que, após um período de experiência, quando solicitado a realizar uma tarefa responde com a seguinte frase: “*I would prefer not to*”, ou seja, “Eu preferiria não”. E assim sucede em todas as vezes que lhe é oferecida ou solicitada alguma coisa.

Para Deleuze, a fórmula se aplica a tudo. “É arrasadora porque elimina de forma igualmente impiedosa o preferível assim como qualquer não-preferido”. (DELEUZE, 1997, p. 83). E por isso mesmo introduz na linguagem uma zona de indiscernibilidade, de indeterminação.

Enquanto na narrativa um tipo particular é aquele subordinado à lei geral e possui características que determinam sua forma, Bartleby é uma criatura original, pois não se encaixa em nenhuma forma explicável: “lança flamejantes dardos-traços de expressão, que indicam a teimosia de um pensamento sem imagem, de uma questão sem resposta, de uma lógica extrema e sem racionalidade”. (Idem, p.95). Com sua fórmula, o escrivão leva a linguagem ao limite ao anunciar algo de inexprimível, insondável. A expressão “Eu preferiria não”, “apesar de sua construção normal, ela soa como uma anomalia” (Id. ib., p.81), ao criticar a própria norma da linguagem, os padrões estabelecidos. Assim, Melville parece construir uma obra que afirma a diferença ao fugir do sistema universal, ao fugir dos modelos estabelecidos pela linguagem.

Com esses dois exemplos (dentre os vários usados por ele), percebemos como Deleuze entranha-se em outros saberes não filosóficos para deles tirar o que lhe interessa, a fim de constituir sua filosofia. Ele cria, através desses conhecimentos, seus conceitos, evidenciando que o interesse por esses pensadores e escritores está no modo como eles

procedem ao criar suas obras: uma produção que aponta a diferença e não a identidade. Uma postura operacional que possibilita a criação do novo, do informe, do inusitado, do potente, do rebelde, daquilo que rompe com os padrões viciados, daquilo que se afasta da razão e proporciona vida. Seu procedimento está em acolher para si originais que não veneram estratos, mas que adotam atitudes destrutivas-criadoras, isso porque

[...] é preciso escrever líquido ou gasoso, justamente porque a percepção e a opinião ordinária são sólidas, geométricas. [...]. Nada de abandonar a terra. Mas tornar-se tanto mais terrestre quanto se inventa leis do líquido e do gasoso de que a terra depende. (DELEUZE, 1992, p. 167).

Uma vez compreendida a noção de procedimento, em Deleuze, fazemos uso dessa concepção para, através dela, nortear a pesquisa, pensando a formação docente sob a ótica da criação. O procedimento aqui (aquilo que rompe com o sedimento) funciona como um dispositivo que nos redireciona para nossa trajetória quando dela, metodologicamente nos afastamos.

2.5 Desestratificações: um procedimento em três caminhos

O modo de fazer desta pesquisa é um roubo na ótica deleuziana da concepção de procedimento, mas não no sentido de plagiar, fazer igual, pois roubos são encontros criativos, atos de tradução que, ao se repetirem, produzem a diferença. Sendo o procedimento *um fazer* que rompe com as formas, com o estrato, um “composto de meios codificados, substâncias formadas”. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 216), a pesquisa propõe sacudir três ideias estratificadas e com elas tecer uma metodologia que perpassa a dissertação ao nos apropriarmos das fontes bibliográficas e documentais.

A *primeira delas* é espontaneidade do pensar como já apontamos nos Entraves do Pensamento. Uma questão que orienta a filosofia de Deleuze é o pensamento, ou melhor, o ato de pensar, o que significa pensar. Evidenciamos isso de maneira mais intensa em *Diferença e repetição*, mas que perpassa outras obras. O ato de pensar liga-se então com o arrombamento e a criação. Essa concepção de Deleuze aponta para um outro horizonte. Não aquele que já está contemplado por todos, aceito pelos homens como uma dádiva natural, já alcançada. O pensar está no além-distante e, por isso, não é dado, é uma busca. Uma procura que se faz por um ato trauma-criação. O ser humano não é dotado de capacidade inata para pensar.

Sabe que pensar não é inato, mas deve ser engendrado no pensamento. Sabe que o problema não é dirigir, nem aplicar metodicamente um pensamento preexistente por natureza e de direito, mas fazer com que nasça aquilo que ainda não existe (não há outra obra, todo o resto é arbitrário e enfeito). Pensar é criar, não há outra criação, mas criar é, antes de tudo engendrar, “pensar” no pensamento. (DELEUZE, 2006, p.145).

Pensar não é reconhecer, não é conformidade. É, antes de tudo, criação mediante aquilo que nos afeta. A ideia de um processo harmonioso entre o sujeito e o objeto cede lugar para desacordo, um encontro de afetamento. O pensar se dá mediante uma ação violenta. Ele está mais do lado de fora do que na centralidade do “*Eu penso*”. Mais que adequação, o pensar passa a ser uma incitação. Com isso entendemos que “[...] para haver pensamento é preciso um encontro contingente com o que força a pensar. O pensamento não nasce de seu próprio interior; o pensamento vem sempre de fora”. (MACHADO, 2010, 149).

Pensar, para Deleuze, depende mais de forças externas que afetam o pensamento do que uma boa vontade do ser humano. É um processo que “se dá sob a intrusão de um lado de fora que aprofunda o intervalo, e força, desmembra o interior”. (DELEUZE, 2005, p. 94).

Essa concepção de pensar é decorrente da filosofia de Deleuze como atividade de criação de conceitos. Atividade que, segundo ele, é afetada por signos que mobilizam o pensar. Esse pensar não é puramente racional. Ele é problematizado no vivido, no sensível. Por isso é “preciso reservar o nome de Ideias não aos puros *cogitanda*, mas, antes, às instâncias que vão da sensibilidade ao pensamento e do pensamento à sensibilidade” (DELEUZE, 2006, p.144). O *leitmotiv*¹¹ que nos força a pensar mostra que, mais do que a razão, os signos que afetam nossa sensibilidade vêm antes do intelecto, “recorrem à inteligência considerada como algo que vem depois, que deve vir depois”. (DELEUZE, 2003, p. 92).

Colocar em questão a ideia de que o pensamento é natural, arrasa a noção difundida em educação de que a criação e o aprendizado não requerem esforço e que com inspiração se consegue êxito. Pelo contrário, nos trilhos da diferença, o pensar, o criar e o aprender são involuntários, e algumas vezes exigem da maioria muito esforço. Depende mais de um choque do que de uma vontade.

A *segunda ideia* a ser abalada é a *fidelidade do tradutor ao traduzir*. Chamamos como arauto desse projeto o pensador da tradução poética Haroldo de Campos, defensor da tradução dos poemas como processo de recriação, como tradução criativa ou, como denominava *transcrição*. Coloca em xeque a noção de fidelidade literária, ainda hoje com seus defensores no tocante ao “dogma da fidelidade à mensagem, ao conteúdo cognitivo (à expressão mais fiel possível do pensamento)”. (CAMPOS, 2013, p. 62). Diferente da tradução literal, Haroldo

¹¹ Para Deleuze, *leitmotiv* na obra de Proust “é a palavra *forçar*: impressões que nos forçam a olhar, encontros que nos forçam a interpretar, expressões que nos forçam a pensar”. (DELEUZE, 2003, p. 90).

propõe uma tradução que não é serva do poema, é antes de tudo “criação paralela, autônoma, porém recíproca”. (Idem, 2013, p. 217), que recria quanto mais difícil o texto se apresenta.

A tradução é infiel, pois não se propõe transpor um significado de uma língua para outra, mas por meio do tradutor tornar-se inventiva à medida que o significado seja maior que a fidelidade, que o traduzido se comporte como original. Destarte, a tradução do original é sempre “infidel à sua tradução, pois esta, como o próprio original, age por transcrições, a partir das latências do original”. (MATOS apud CORAZZA, 2012, p.183). A infidelidade tem como condição a recriação onde “só deixe de ser fiel ao significado textual para ser inventiva, e que seja inventiva na medida mesma em que transcenda, deliberadamente, a fidelidade ao significado para conquistar uma lealdade maior ao espírito do original transladado [...]”. (CAMPOS, 2011 p. 46; CORAZZA, 2011, p.78).

Para Derrida (1973, 2009), a história da metafísica, da filosofia ocidental, sempre enalteceu o *logos*, atribuindo-lhe a origem da verdade em geral, pautando-se na defesa de um modelo, essência, centro, origem, verdade, transcendentalidade, forjando, assim, o conceito de logocentrismo. A filosofia platônica (matriz da Filosofia da Representação, segundo Deleuze) sustenta a ideia de escritura fonética como reconhecimento, adequação entre escrita e intelecto, ou seja, “o texto traduz, reflete, expressa, representa o pensamento”. (MONTEIRO, 2014, s/p). A ideia de que pensar é sempre se ater ao modelo, recorrer às origens, sacraliza a postura de que é possível encontrar a verdade na essência das coisas. Nessa ótica, há no texto um sentido originário a ser conservado.

Derrida (1973; 2009) opera a *desconstrução* ao contestar essa visão metafísica de uma identidade, de um sentido original a ser buscado. Com isso, ele quer demolir a ideia de um “significado central, originário ou transcendental¹²”. (DERRIDA, 2009, p. 409). Atuando com essa percepção, não há modelo, nem sentido único, “tudo se torna discurso” (Idem), na medida em que o significado “passa a existir como construção substitutiva, suplementar, diante da impossibilidade de um centro”. (MONTEIRO, 2014, s/p).

Superar essas noções de originalidade e fidelidade ao texto possibilita ao professor não ser mero transmissor da tradição, mas atuar como um autêntico tradutor/criador/infidel, produzindo sempre a diferença, afugentando a identidade.

¹² “[...] daquilo que propus chamar de ‘significado transcendental’, o qual, em si mesmo, em sua essência, não remeteria a nenhum significante, excederia à cadeia dos signos, e não mais funcionaria, ele próprio, em um certo momento, como significante”. In. DERRIDA, Jacques. *Posições*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.25-26.

O professor, ao traduzir o conhecimento acumulado, não se comporta como um copista devoto da tradição, mas antes, um traidor-criador. Não porque nega o original, mas porque a partir do parâmetro semântico sua infidelidade é carregada de perspectivas, intensidades criadoras. (CAMPOS, 2013). Quanto mais intensos os movimentos de recriação, mais infiel se comporta a tradução.

A última *hybris*¹³ do tradutor/transcriador, segundo Campos (2013), será ao invés de subordinar-se ao poema do qual parte, criar, inverter a relação servil com o original e transformar a sua tradução por um momento em fonte, como afirmamos, uma “criação paralela, autônoma, porém recíproca”. Assim, a tradução “agradece os transgressores que celebram a infidelidade intelectual” (CORAZZA, 2013, 226), fonte de criação. A missão do transcriador é luciferina, na medida em que “o tradutor é um leitor/autor, no extremo um ‘traidor’ ou ‘usurpador’” (CAMPOS, 2013, p.117) que não se rende ao proibido, ao intocável, quando iniciar sua jornada.

Transformar, por um átimo, o original na tradução de sua tradução; reencenar a origem e a originalidade através da “plagiotropia”, como movimento incessante da “diferença”; fazer com que a *mimesis* venha a ser a produção mesma dessa “diferença”. (CAMPOS, 2013, p.154).

A terceira forma a ser superada é a concepção do *professor como reproduzidor* do conhecimento que a humanidade produziu durante anos de existência, cabendo a ele, como um decalgador, transmitir esse saber aos alunos e a todos os sedentos por instrução. A dimensão criadora do professor lhe foi renegada, não porque jamais a tivesse, mas porque, culturalmente construído, o docente cumpre a função de mero reproduzidor através do ensino. Corazza (2015) analisa essa percepção acerca da docência e aponta que sua superação começaria no combate ao logocentrismo, que desvaloriza tanto o professor quanto o tradutor.

Como vimos, Deleuze se afasta da concepção do pensar como representação, defendendo o engendramento do pensar no próprio pensamento. Mais do que nunca entendemos a dimensão de sua filosofia como atividade criadora: “Que valeria um filósofo do qual se pudesse dizer: ele não criou um conceito, ele não criou seus conceitos?”. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.12).

Ao traduzir a tradição por meio do currículo e da didática, o docente imprime nela uma marca indelével, atualizada e enxertada de suor, de sangue e de todas as suas células. Por

¹³ A palavra grega *hybris*, diga-se, refere-se à transgressão, à posse do que não caberia a quem a toma, que podia provocar a *nêmesis*, ou seja, a indignação dos deuses. (CAMPOS, 2013, p. XVI).

isso mesmo, o Nietzsche que o aluno terá contato nas aulas, será aquele intempestivo segundo a carga cultural de cada professor ao privilegiar certos aspectos em detrimento de outros. Ao criar essa versão ele também se renova, porque, afetado pela sua própria criação que o invade, torna-se repleto de vida, autor de novos devires. O professor-tradutor se comporta como um filósofo que transforma a tradição ao “verter ou recriar: dotando-se da consistência de romper com o estabelecido; empreendendo novos recomeços; apropriando-se do antigo ou do estrangeiro e tornando-os seus, ao entrecruzá-los com a língua didática e fazer ressoar a sua voz”. (CORAZZA, 2015, p. 108).

Por meio dos conhecimentos vindos da arte, da ciência e da filosofia, o professor como um tradutor, transcriba esses saberes ao recriá-los na cena da educação, por meio de sua singularidade. Sua ação faz despertar aquilo que a biblioteca guardou, o recorte que a tradição enterrou, as minorias que o eurocentrismo expurgou, e até mesmo ressignificar as interpretações já formadas pela tradição. Sua sina como criador não terá sentido se “não se propuser a despertar um conceito adormecido, a relaná-lo numa nova cena, mesmo a preço de voltá-lo contra ele mesmo”. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.101).

Essas ideias procedimentais guiam a construção da pesquisa no âmbito de um conhecimento que empreende a potência da vida, de um novo entendimento da educação e da formação docente. Ou seja, pretende-se desestratificar as seguintes ideias: 1- o pensamento é algo natural ao ser humano; 2 - é preciso ser fiel ao traduzir um autor; 3 - o professor reproduz e ensina o conhecimento acumulado. A desestratificação dessas ideias funcionará como ferramenta conceitual que guiará e sustentará a pesquisa.

Este capítulo procurou apresentar alguns conceitos deleuzianos potentes para pensarmos uma docência pela ótica da criação. O *signo* é portador de *problema* e este por sua vez é disparador do pensamento. Este pensar não é uma dádiva, nem natural, pois é antes de tudo uma *violência sobre o pensamento*. Este choque procura produzir a *diferença* que não é complacente com modelos, mas que produz uma singularidade por meio da *repetição*. Essa forma de pensar e atuar nos permite operar um *procedimento* que rompe com as formas estratificadas, produzindo uma *linha de fuga* contra as potências fixas, a fim de criar outros possíveis caminhos. Estes conceitos e outros como *tradução/transcrição*, com a assinatura de Haroldo de Campos e Sandra Corazza, nos ajudam a pensar a docência pela perspectiva do devir, que rompe com os estratos e cria novos caminhos, produzindo assim, a singularidade.

CAP. III - TRANSCURSOS METODOLÓGICOS E SEUS AGENCIAMENTOS PARA PENSAR UMA DOCÊNCIA TRANSCRIADORA

“Sempre que se produz um novo conhecimento também se inventa um novo e peculiar caminho”. (COSTA, M, 2007, p.19).

3.1 *O que move a pesquisa*

Para fundamentar sobre a formação docente mediante o programa PIBID e seu possível espaço para criação de novas práticas, apresentamos aqui os procedimentos metodológicos que assumem esta pesquisa, desde o referencial conceitual em que ela se funda, seu problema, objetivos e delimitação do objeto de estudo.

Em grande parte, a formação de muitos professores desenvolve-se a partir de suas experiências como aluno, seja na Educação Básica ou na Educação Superior. Mas, como aponta Cerletti, devem-se considerar todas as expectativas da formação docente, as anteriores (no trajeto como estudante) e as posteriores (na fase de profissionalização, docência, capacitação). “Os saberes práticos que regulam a atividade profissional são adquiridos predominantemente nas experiências concretas das aulas e na vida institucional”. (CERLETTI, 2009, p.57). A grande questão é saber se essas influências proporcionam aos professores práticas criadoras e não apenas pedagogias que reproduzem o *status quo*.

Ainda hoje encontramos, em nossos estabelecimentos de ensino, uma formação que repousa no verbalismo¹⁴, gerando o professor explicador. Na verdade criando a lamentável ideia do professor como apenas transmissor dos conhecimentos produzidos pela humanidade, negando-lhe sua dimensão criadora. E a mesma crítica que Nietzsche fez ao ensino de sua época serve para nossos dias: “Uma só boca que fala para muitos ouvidos e metade de mãos que escrevem - eis o aparelho acadêmico externo, eis a máquina cultural universitária posta em funcionamento”. (NIETZSCHE, E.E, 5ª conferência). Eis o método acroamático¹⁵. Apenas dois órgãos são estimulados: a boca e o ouvido. “[...] tudo que é cultura nas nossas

¹⁴ Verbalismo - Expressão verbal de pouco significado ou de significação indefinido; tendência a valer-se dessas expressões. (ABBAGNANO, 2007, p. 994). Segundo Paulo Freire, é palavra sem sentido, oca, que foca na memória e repetição sem compromisso com a realidade. Mero palavreado resultado da desvinculação entre a teoria e a prática. (FREIRE, 1996).

¹⁵ Tipo de educação criticada por Nietzsche, com exposição oral do professor e com rara participação dos alunos, que se limitam a ouvir e a copiar, pois é um ensino desvinculado das vivências. Nesse ensino, o professor diz o que quer e os alunos ouvem o que querem, já que estudantes se unem umbilicalmente à universidade apenas pelo ouvido.

universidades vai da boca aos ouvidos, que toda educação e cultura é, como disse, exclusivamente ‘oral’ ”. (NIETZSCHE, E.E, 5ª conferência).

Nós não nos formamos professores de Filosofia quando adquirimos os conteúdos pedagógicos para depois articulá-los com os filosóficos. Segundo Cerletti, “vai se aprendendo a ser professor desde o momento em que se começa a ser aluno. Em grande medida, se é como docente o aluno que se foi”. (CERLETTI, 2009, p.55). O problema é quando essa formação não estimula a reflexão, a criação, mas somente a reprodução e interpretação. No dizer de Nietzsche, seria apenas ensinar a crítica das palavras pelas palavras.

A formação do professor na licenciatura parece ainda apenas reproduzir, seguir modelos já forjados pela tradição, e ele não consegue criar, mesmo a partir do velho. Para Deleuze, “a História da Filosofia deve não redizer o que disse um filósofo, mas dizer o que ele necessariamente subentendia, o que ele não dizia e que, no entanto, está presente naquilo que diz”. (DELEUZE, 1992, p.170). Por isso, a transcrição é importante na formação do professor, seja na imanência da sala de aula, nas pesquisas-estudos, na leitura, na preparação de suas aulas como um processo de criação a partir do velho. É um processo destruição/recriação, na medida em que “o tradutor constrói paralelamente (paramorficamente) ao original o texto de sua *transcrição*, depois de “desconstruir” esse original num primeiro momento metalinguístico” (CAMPOS, 2013, p.110, grifo do autor). Pensar a formação no âmbito da criação não é repetir as ideias como papagaios, não é imitar um modelo, nem transcrição, mas transcrição: “A tradução didática é, assim, uma espécie de ‘des-tradução’; que não age como ‘teoria da cópia ou do reflexo salivar’; e sim como ‘produção da di-ferença no mesmo’ ”. (CAMPOS, 2013, p.205; CORAZZA, 2013, p. 208).

Por isso, arriscamos dizer que o PIBID-Filosofia, com seus objetivos e exigências, pode estimular práticas que superem pedagogias tradicionais e que estimulem a produção de conhecimentos. Ao incentivar a relação da teoria com a prática (Educação Superior e Escola Básica), a produção de materiais didáticos e a pesquisa, pressupomos que a produção de conhecimento no subprojeto se faz por meio de um processo de tradução/transcrição, e não uma mera reprodução.

Decorre daqui nossa grande questão da pesquisa: mesmo a educação influenciada por práticas tradicionais no ensino e na formação, quais são as possibilidades de se criar novas práticas na formação de professores no PIBID-Filosofia? Nessa perspectiva, analisar os objetivos do PIBID e relacioná-los com as produções e relatórios do Subprojeto Filosofia sob a ótica da *filosofia da diferença*, da formação entendida como criação, será nosso desafio de pesquisa.

Para tanto, temos como objetivo geral investigar possíveis ações que incentivam a docência e especificamente práticas criadoras (transcriadoras) que, no subprojeto, contribuam para a formação do professor de Filosofia. E nossos os objetivos específicos são: a) investigar se as práticas do PIBID-Filosofia contribuem para superar uma formação verbalista e reprodutivista; b) investigar a influência do Subprojeto Filosofia na formação dos pibidianos, e na atualização dos professores supervisores e coordenadores.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), como veremos é um Programa voltado para a formação de professores. Esse Programa na UFMT é constituído dos seus vários subprojetos, como Matemática, Pedagogia, Educação Física, etc. Ao usarmos a sigla PIBID, significa que reportaremos ao Programa de Política Pública (MEC/CAPES). Ao pontuarmos sobre PIBID-UFMT estaremos nos referindo ao Projeto da Instituição que orienta todos os subprojetos. Quando nos apropriarmos da expressão PIBID-Filosofia ou subprojeto estaremos referenciando o Subprojeto Filosofia, foco desta pesquisa. Daí nosso objeto de pesquisa ser a formação do professor no PIBID-Filosofia na UFMT, nos anos de 2010 a 2016. A referência do subprojeto nas citações será em letras maiúsculas. (PIBID-FILOSOFIA).

Sobre a pertinência da pesquisa, julgamos ser o fato de apresentarmos pela primeira vez uma reflexão e análise de estudo do Subprojeto Filosofia no âmbito de Pós-graduação, desde a sua implementação via Edital /2009. Dependendo dos resultados da pesquisa, ela pode servir como um indicador avaliativo (apesar de não ser esse o objetivo da pesquisa) para novas ações e ampliação do Programa que, nos últimos anos, vem sofrendo sorrateiros cortes¹⁶. Além do mais, pode indicar o modo peculiar do PIBID- Filosofia em colaborar na formação com uma tônica de produção de conhecimento utilizando-se de outros saberes não filosóficos, bem como referenciais filosóficos não eurocêtricos, como a Filosofia Latino-americana e africana excluída da vida acadêmica, da formação do futuro professor.

¹⁶ A Portaria Nº 46, De 11 de abril de 2016 tentou mudar o foco do Programa da formação inicial de professores para atender à demanda por reforço escolar nas escolas. Essa portaria não mencionava áreas de conhecimento como Educação Física, Artes Plásticas e Visuais, Ciências, Música, Dança, Teatro, Psicologia, Línguas Estrangeiras, dentre outras. Previa que a supervisão nas escolas fosse feita por professores sem o exercício em sala de aula. Ao mesmo tempo em que aumentava o número de escolas para o supervisor acompanhar, reduzia o número de professores das universidades e das escolas que compõem as equipes, aumentando a proporcionalidade entre licenciandos e formadores. (FORPIBID, 2012). Além disso, essa portaria gerou incertezas, pois pibidianos não poderiam ser substituídos no início do ano e a previsão de que bolsistas com dois anos de programa seriam desligados sem possibilidade de substituição. Embora essa portaria foi revogada, faltaram verbas para custeio das atividades e o número de bolsistas foi reduzido de 15 para 13.

3.2 Quanto às fontes utilizadas para abordagem e o tratamento com o objeto

Quanto ao acesso às informações teóricas que fundamentam a pesquisa e aos dados pertinentes a reforçar, relacionar e contrastar o problema e os objetivos da pesquisa, nos pautamos nas fontes bibliográficas e documentais. Fontes bibliográficas sobre formação de professores, *filosofia da diferença*, da *teoria da tradução literária* e da *didática da tradução* foram tomadas para a pesquisa. A pesquisa bibliográfica também foi usada a fim de conhecer, analisar e coletar as principais contribuições teóricas que existem sobre o PIBID, bem como publicações específicas (teses, livros, artigos) sobre a existência, atuação e avaliação do Programa em geral e do Subprojeto Filosofia.

A análise documental se fez necessária. Ela consistiu em consultar editais de criação do Programa PIBID, de domínio público, encontrados no site da CAPES¹⁷ - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; bem como os relatórios anuais do PIBID-UFMT e os que contemplam o Subprojeto Filosofia. Os relatórios foram consultados no banco de dados da Coordenação Institucional do PIBID-UFMT mediante autorização prévia, amparada pelo Termo de Anuência.

Como delimitação, analisaremos o acervo documental de 2010 a 2016 (período de existência do Subprojeto Filosofia na UFMT atualmente), em Cuiabá, na Universidade Federal de Mato Grosso.

Uma de nossas fontes (a bibliográfica) “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. (GIL, 2008, p.51). Embora “os livros constituem as fontes bibliográficas por excelência” (Idem), essa modalidade emprega dicionários e revistas especializadas, artigos, sejam impressos ou em plataformas digitais. Contempla as fontes teóricas produzidas a partir de referenciais já publicados e que receberam uma análise interpretativa. Assim, “o pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos”. (SEVERINO, 2007, p.123), constrói a partir do “levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *websites*”. (MATOS; VIEIRA, 2001, p. 40).

¹⁷ No site em questão, encontram-se os editais de criação e as normativas, portarias e decretos que regem o programa, bem como outros documentos, como relatórios. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: mar. 2016.

A pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia, em virtude da disseminação de novos formatos de informação, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como discos, fitas magnéticas, CDs, bem como o material disponibilizado pela internet. (GIL, 2010, p. 29).

Na pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2010), Matos; Vieira (2001), há certa semelhança com a documental, principalmente nos passos a serem dados. No entanto, ambos concordam que o elemento marcante entre elas é o fator analítico.

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (GIL, 2008, p.51).

Os documentos aqui estudados se distinguem quanto à intervenção que sofreram. Assim, segundo Gil, eles são chamados de “documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc.”. (2008, p.51). No tocante ao PIBID, são os editais e as portarias¹⁸ de criação e orientação do programa em questão. Também há os “documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc.”. (Idem). Os relatórios anuais sobre o PIBID-UFMT, e os relatórios do Subprojeto Filosofia se encaixam nessa modalidade.

Tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo sobre outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise. (SEVERINO, 2007, p.123).

Embora no período de 2010 a 2016, o Subprojeto Filosofia tenha atendido mais de mais de 50 bolsistas de licenciatura e 4 supervisores, aqui nesta pesquisa aparecem 42 licenciandos, e 2 supervisores. O critério para utilizá-los foi o fato de que nos relatórios, eles apresentaram informações, reflexões e produções que ajudaram a pensar uma formação numa perspectiva criadora. Nesse tempo, 2 coordenadores e 1 professor voluntário participaram do

¹⁸ Desde a sua criação, o PIBID lançou o Edital 2007, que cobre o período de 2008 a 2010; Edital 2009, de 2010 a 2013; Edital 2011, de 2012 a 2013; edital 2012, de 2012 a 2013 e edital 2013, de 2014 a 2017, 6 portarias e 1 decreto. O Modelo como o PIBID funciona atualmente com seus objetivos e orientações encontra-se na *Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/documentos-pibid>>.

subprojeto. Suas reflexões estão dissolvidas nos relatórios do PIBID-Filosofia, uma vez que foram eles que organizaram (compilaram) todas as atividades elaboradas.

Mesmo que a consulta aos relatórios seja amparada no Termo de Anuência, pela Coordenação Institucional do PIBID-UFMT, e a Portaria sobre o PIBID nº 096, de 18 de julho de 2013, no seu Art. 66, afirmar que “a IES deve disponibilizar à Capes¹⁹ todo e qualquer material produzido por seus integrantes no âmbito do Pibid autorizando sua publicação em meios físicos e virtuais” (BRASIL, 2013, p.22), optamos, por questões éticas, identificar os pibidianos, supervisores com nomes fictícios em alusão a alguns projetos, material didático ou formação cultural-filosófico-pedagógica, realizados pelos integrantes no período de 2010 a 2016.

Os nomes inventados traduzem por vezes o próprio título da atividade, seus conceitos-chaves, ou ainda a fusão de termos. Esses sujeitos serão identificados com letras maiúsculas. Assim, será usado o sujeito PRODÁTICO, em referência a todos os projetos realizados no Subprojeto Filosofia; LEITUSOFO, em alusão ao Projeto *Leituras filosóficas*; DIAGNO (Diagnóstico contexto escolar); REPLAN (Reuniões de planejamento); PHIL (*Grupo Propila*); TEU LUGAR (Projeto *Conheça teu lugar: filosofia e cidadania*); CLÁSSICOS (Projeto *Oficinas de Leitura*); ENVELHECER (Oficina Saber envelhecer); PROCESSUS (*Oficina O Processo - uma apresentação da vida do professor da perspectiva da obra de Franz Kafka*); SEVERINA (*Oficina Morte e Vida Severina: identidade e liberdade*); CONSOLATUS (*Oficina Liberdade, Verdade e Conhecimento em Boécio*); BEATU (*Oficina O conceito de felicidade em Boécio*); FRANK (*Oficina Frankenstein e a filosofia*); DISCURSUS (Projeto *O cidadão e o discurso político*); ARTESANAL (Projeto *Filosofia Artesanal*); CINEMOV (Projeto *Filosofia em Movimento*); FILOMÁTICA (Projeto *Filosofia e Matemática*); LEQUE-CULTO (*Estudos Culturais*); VERCINE (*Mostra Cinema pela Verdade*); POELIBER (Projeto *Poesia e Liberdade*); MILITAR (Projeto *Teatro e Ditadura*); PRISMA (Projeto *Prisma Filosófico*); ESTRANHAMENTO (Projeto *Varal Filosófico: estranhamentos e conexões*); SOFOSIL (Pesquisa sobre *Filósofos Brasileiros*); ROMITO (Projeto *O romantismo é um mito?*); POLITIKÓS (Projeto *Varal Filosófico: Política para não ser idiota*); FILOCINE (Projeto *Filosofando com o cinema*); CURTA-FILÔ (O *CurtaFilô* é uma inserção do Projeto *Filosofando na forma de curta-metragem em outros projetos*); CICLO-ENEM (*Aula de revisão para o ENEM no Ciclo de Palestras do ENEM-Médici*); ATHUAR (*Observações e*

¹⁹ CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

intervenções em sala); SOFONEGRA (Projeto *Filosofia e Consciência Negra: desconstruindo o racismo*); OFICEITO (Seminário *Oficina de Conceitos*); NA PRAÇA (*Mobilização PIBID na praça*); FILODEMO (Projeto *Filosofia, Estado e Democracia*); EXTENSUS (relativo a todos os *cursos de extensão* realizados); QUEM-CONTA (Minicurso *Quem conta a história?*); AUTOBRA (Curso de extensão - *O autor e a obra: Pensamento Latino-americano e caribenho*); PROESCOLA (*Projeto Escola*), SEXTASÓFICA (Curso de extensão - *Sexta Filosófica*), METOSINO (*Metodologia de ensino* usada no subprojeto); EVENTUS (*Participação em eventos e apresentação de trabalhos*) FORMENOR (*Formação menor*).

Como já assinalamos, buscaremos, nos relatórios do Subprojeto Filosofia (PIBID-Filosofia), as informações necessárias para respondermos o problema de nossa pesquisa, ratificar ou retificar os objetivos.

Existe nos relatórios a parte das descrições e avaliações das atividades desenvolvidas, formatada em arquivo único, com páginas sequenciais. Por outro lado, há também os anexos que são organizados em pastas e subpastas, sem numeração de páginas. Para registro de citação, quando for o relatório sequenciado será feita a citação conforme as regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) como, por exemplo, (PIBID-FILOSOFIA, 2014, p. 12). Mas quando nos referirmos aos anexos usaremos a seguinte notação (PIBID-FILOSOFIA, 2014, anx.5, 5.3), indicando que a informação se encontra no anexo 5, na subpasta 5.3. Em 2016, a CAPES reorganizou a forma de descrever as atividades, padronizando todos os registros dos subprojetos. Por isso, também usaremos a seguinte notação (PIBID-FILOSOFIA, 2016, CUC-038), indicando que os dados são uma produção do Subprojeto Filosofia, do ano 2016, de Cuiabá, encontrados no anexo 038.

3.3 Uma pesquisa da diferença: ferrolhos e bricolagem

Na perspectiva da Filosofia da Diferença, a noção de metodologia se distancia de regras fixas e etapas preestabelecidas. Talvez aqui esse modo de fazer se aproxime de uma oficina, de um *atelier* cheio de ferramentas conceituais/procedimentais que servem para pôr à prova outros conceitos, ressignificar significados e sujeitos de modo a criar outros caminhos para a pesquisa.

Nesse sentido, a metodologia “mais que uma descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados, indica as conexões e leitura operacional que o pesquisador fez do quadro teórico e de seus objetivos de estudos”²⁰. (DESLANDES, 2009, p. 46).

Nesta dissertação, como já visto, o referencial teórico situa-se no arcabouço da *filosofia da diferença*, que rejeita as formas estratificadas de conceber o mundo, os referenciais de identidade e a representação que impedem o pensamento de criar intensidades criativas e inovadoras. É ancorada por Gilles Deleuze que a pesquisa busca propor uma docência inventiva que atribui ao professor e à própria docência uma atividade criadora: “A filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos”. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 8). Procuramos fazer alianças com os teóricos que comungam dessa dimensão fecunda de inventividade sobre a tradição, como CORAZZA (2013, 2015) e CAMPOS (2011; 2013).

Uma pesquisa da *diferença* cria linha de fuga e de intensidade que rompe com a ideia de cientificidade moderna, com regras rígidas de produção de conhecimento, concepção de uma verdade única, imutável, e uma investigação sobre a ótica da neutralidade. Numa perspectiva nietzschiana, põe-se em xeque a concepção de ciência e verdade imutável, previsível, una, universal, *isso* porque “põe sob suspeita a pretensão em formular garantias metodológicas para o estabelecimento de sentenças que possam ser consideradas unívocas, portanto verdadeiras”. (MONTEIRO; BIATO, 2008, p. 266). Não há a preocupação em eleger um método que seja universalmente válido para toda pesquisa, mas uma postura onde a “deusa razão” cede lugar para as intensidades e a criação. Mas isso não significa navegar sem velas e a esmo. A ciência, sem as regras e técnicas no processo de construção do conhecimento, tende a ser devaneio, apenas conjectura. No entanto, não esqueçamos que na história da ciência os avanços científicos se dão mais mediante reformulações, quebras de paradigmas e regras do que por observâncias prescritivas às normas.

Quando Feyerabend escreveu *Contra o Método*, em 1975, ele defendeu a importância da diversidade metodológica. A ciência evolui porque o cientista não é um mero seguidor de regras. Seu progresso é mais frutos das violações do que das subordinações às regras, visto que os saltos científicos

²⁰ DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

[...] só ocorreram porque alguns pensadores decidiram não se deixar limitar por certas regras metodológicas ‘óbvias’ ou porque involuntariamente as violaram. [...] dada uma regra qualquer, por ‘fundamental’ e ‘necessária’ que se afigure para a ciência, sempre haverá circunstâncias em que se torna conveniente não apenas ignorá-la como adotar a regra oposta. [...]. (FEYERABEND, 1977, p. 29-30).

Publicada em 1962, *A Estrutura das Revoluções Científicas*, a obra de Thomas Kuhn destaca que o progresso científico acontece pela quebra dos paradigmas, pelas reformulações das teorias e métodos científicos. Os “paradigmas são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. (KUHN, 1997, p. 13).

A história nos ensina que a ciência não segue uma forma rígida na produção de conhecimento. Antes, sobrevive e avança mediante reformulações de teorias e de algo muitas vezes não científico. Isso não quer dizer que se deva abolir o já existente, mas utilizar o que se tem e criar novas estratégias, ressignificar práticas formalizadas e com elas estabelecer novas conexões e ousadas posturas.

O fazer pesquisa em educação modificou-se muito no século XXI em virtude de muitas transformações ocorridas na natureza e na cultura, transformando conseqüentemente a concepção de fazer ciência. Assistimos à ideia de verdade e sujeito como algo historicamente construído, minorias lutando por valorização e por políticas públicas que garantam seus direitos, a noção de identidade questionada pelas miscigenações e questões de gênero, e as fronteiras sendo encurtadas, as informações disseminadas pela era digital. Um olhar crítico e uma nova postura se fazem necessários na construção de um conhecimento na/para a educação.

Por isso, esta pesquisa se inspirou em uma abordagem pós-crítica onde sobre essa inscrição, situa-se o Multiculturalismo, o Pós-estruturalismo, os Estudos culturais, a Filosofia da diferença, dentre outros. Sob esse enfoque, ela procurou inventar e ressignificar as questões metodológicas até então conhecidas. Como apresentado por Paraíso (2014), não há um método definido para realizar as investigações. Há, sim um empenho em construir a própria metodologia, que vai surgir e depender das problemáticas suscitadas pela pesquisa. A partir das análises de (COSTA, M., 2007), trata-se de uma fuga da epistemologia da iluminação. Procuram-se saídas e desvios das clausuras da razão ao propor possibilidades de criações singulares na medida em que “sempre que se produz um novo conhecimento também se inventa um novo e peculiar caminho”. (Idem, p.19). Nesse panorama pós-crítico, “a metodologia deve ser construída no processo de investigação e de acordo com as necessidades colocadas pelo objeto de pesquisa e pelas perguntas formuladas”. (MEYER; PARAÍSO, 2012,

p. 17). Ainda sobre essa postura, as autoras destacam que o quadro teórico solicita formas específicas de tecer o texto, evidenciando também assim uma flexibilidade metodológica:

O desenho metodológico de uma pesquisa não está (e nem poderia estar) fechado e decidido a priori e de que não pode ser 'replicado' do mesmo modo, por qualquer pessoa, em qualquer tempo e lugar. Demarca, na sua própria composição e com o vocabulário que utilizam, que as abordagens teóricas com que trabalham requerem formas específicas de apresentação e elaboração textual. (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 22).

Embora a ideia de metodologia sempre se refira a um modo de fazer orientado por um conteúdo, a proposta aqui é uma condução bem mais livre que a concepção moderna consagrou com regras rígidas e pretensamente universais. Na visão Pós (e num enfoque da Filosofia da Diferença),

[...] entendemos metodologia como um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coletas de informações - que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de 'produção' de informações e de estratégias de descrição e análise. (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 18).

Uma pesquisa entendida dessa maneira propõe romper com a ideia de um único caminho, fixo e hegemônico de classificar, de analisar as informações. O traçado reto, com regras pré-determinadas, cede lugar a estratégias que emergem à medida que se constrói um plano cartográfico aberto a conexões. Ao estilo deleuziano, essa pesquisa procurou produzir uma linguagem "científica" estrangeira dentro da própria língua (DELEUZE, 1992), criar monstros e aversões que irrompessem com as formalidades modernas. Em Corazza (2007), esse modo de investigar assume uma postura ambígua e desconfortável ao desamarar-se dos cânones da pesquisa acadêmica; isso porque essa atitude intenta raspar os ossos, os "velhos conceitos estereotipados como esqueletos destinados a intimidar toda criação". (DELEUZE, 1992, p. 100), ao criar atritos com "aquilo que estamos em vias de romper para encontrar novas relações que nos expressem" (Idem, 1992, p.131). Pela necessidade de construir um modo singular de pesquisar, uma nova linguagem aflorou, uma vez que é a "prática de pesquisa que nos 'toma', no sentido de ser para nós significativa". (CORAZZA, 2007, p.121). Isso faz com que aquilo aparentemente inalcançável devido aos grilhões das luzes da modernidade tome a dimensão de força ativa, atualizada na medida em que "um criador é alguém que cria suas próprias impossibilidades, e ao mesmo tempo cria um possível". (DELEUZE, 1992, p.167).

A pesquisa desejou seguir a ousadia de Corazza (2007) ao desgrilhoar-se dos ferrolhos da modernidade, rachar com os conceitos de linearidade histórica, neutralidade científica, modelo totalitário de racionalidade, causas únicas e universais, saltando, assim, das pontes

metodológicas consagradas para a inexistência de uma base disciplinar estável, para o abismo desconhecido, pontos de silêncio, vazios de linguagem onde existe aquilo que não se repete. Aí se encontra a pluralidade imetódica (modos não metódicos que não exijam uma só maneira de ordenar e classificar fatos para um fim desejado). Mais que um processo metodológico de bricolagem, onde se pode aproveitar o que for necessário para uma investigação, esta pesquisa ao modo foucaultiano e nietzschiano pretende ser uma obra de arte; uma “criação de outros modos de existência, como invenção de novas possibilidades de vida”. (CORAZZA, 2007, p. 124). Nesse buraco é possível criar uma linha de fuga, mudar de orientação e promover novas paisagens. Inventando novos estilos de vida, de prática, é possível segundo a Corazza *artistar*.

O sol serve de orientação. Mas o criador não é um buscador; ele cria seu próprio sol. (NIETZSCHE, GC, § 225). Almejamos, por inspiração nietzschiana, inventar um sol que nos oriente na dissertação. No entanto, como concebemos e tecemos esta pesquisa, ao estilo da filosofia como atividade criadora, Deleuze jamais propôs um método de pesquisa como concebido pela Ciência Moderna, talvez porque esse conceito esteja ligado à identidade. Mas seu modo de interrogar e de criar nos auxilia a pensar uma estratégia metodológica não com regras fixas, mas como um jeito de proceder que justamente rompe com as estratificações, com as verdades consolidadas. Daí, nos lançamos no abismo imetódico, transcriando a noção de Procedimento em Deleuze, pois acreditamos assim como Corazza, que, ao criar uma nova sensibilidade, estaremos criando um novo pensar. (CORAZZA; OLIVEIRA, 2013).

3.4 Enrabar uma docência para “make it new”

É necessário propiciar uma formação que possibilite aos professores serem produtores de conhecimentos, criadores de problemas filosóficos, e não meros especialistas de ideias filosóficas, não apenas historiadores da filosofia, reprodutores de sistemas já constituídos. Dessa maneira, ter direito a criar os próprios problemas e não apenas solucioná-los, estimula o pensamento sempre a criar e não a apenas imitar. Essa é a crítica que Nietzsche faz ao ensino e à formação de sua época, que aos poucos substitui o problema filosófico pelo histórico:

Foi assim que lentamente, em vez da interpretação profunda dos problemas eternamente iguais, foram introduzidas as investigações e as questões históricas, e mesmo as filológicas: agora se trata de estabelecer o que pensou ou não pensou este ou aquele filósofo, se é possível com razão atribuir a ele este ou aquele escrito, ou se esta ou aquela lição merece ser retida. Agora, nos seminários filosóficos das nossas universidades, os nossos estudantes são dirigidos a este tratamento neutro da filosofia; por isso, desde longa data, adquiri o hábito de considerar esta ciência como um ramo da filologia e de avaliar seus defensores segundo sua qualidade, boa ou má, de filólogos. (NIETZSCHE, EE, 5ª conferência).

Uma filosofia entendida como criação, e não como reprodução e manutenção, pode nos ajudar a pensar a formação do professor como algo dinâmico, como devir. Uma formação que não imita, não se mantém como cópia fiel ao modelo, mas que se propõe a ser criadora, que traduz o velho no novo. Como já apontamos, é em Deleuze que encontramos essa tônica de uma filosofia como produtora de mundo, criadora de conhecimento. “[...] a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos”. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.8). “A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos”. (Idem, p. 11). E “se há lugar e tempo para a criação dos conceitos, a essa operação de criação sempre se chamará filosofia [...]”. (Idem p.15).

Esse novo é feito a partir da História da Filosofia, ou tem a intenção de ser algo original totalmente diferente do que já existe? Assumimos que o filosofar, a criação, se faz pela própria História da Filosofia, como afirmou Kant: “Só é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir os seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes, mas sempre reservando à razão o direito de investigar aqueles princípios até mesmo em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os”. (KANT, 2000, p. 495-496). Ou ainda acerca da interpretação do fragmento kantiano:

[...] aprender a filosofar só pode ser feito estabelecendo um diálogo crítico com a filosofia. Do que resulta que se aprende a filosofar aprendendo filosofia de um modo crítico, quer dizer, que o desenvolvimento dos talentos filosóficos de cada um se realiza pondo-os à prova na atividade de compreender e criticar com a maior seriedade a filosofia do passado ou do presente. (OBIOLS, 2002, p. 77).

Mas Deleuze critica as reproduções acríticas da tradição. Sua geração fez apenas história da filosofia. Uma geração que foi “mais ou menos assassinada com a História da Filosofia que exerce em filosofia uma função repressora” (DELEUZE, 1992, p.14), mas que alguns pensadores escaparam disso “inventando seus próprios métodos e novas regras, um novo tom” (Idem, p.14). Deleuze tentou escapar dessa filosofia reprodutiva, não criadora, utilizando-se de uma enrabada divina, atualizada em enrabada transcriadora:

Quanto a mim, “fiz”, por muito tempo história da filosofia. [...] Mas minha principal maneira de me safar nessa época foi concebendo a história da filosofia como uma espécie de enrabada, ou, o que dá no mesmo, de imaculada concepção. Eu me imaginava chegando pelas costas de um autor e lhe fazendo um filho, que seria seu, e no entanto seria monstruoso. Que fosse seu era muito importante, porque o autor precisava efetivamente ter dito tudo aquilo que eu lhe fazia dizer. Mas que o filho fosse monstruoso também representava uma necessidade, porque era preciso passar por toda espécie de descentramentos, deslizos, quebras, emissões secretas que me deram muito prazer. (DELEUZE, 1992, p.14).

Engravidar um autor pelas costas, de surpresa, é uma metáfora muito sugestiva para se pensar a criação. Esse filho gerado deve dizer do autor, mas como filho monstruoso, deve

dizer muito mais do que o autor poderia dizer. O monstro dirá também daquele que por trás o criou. A monstruosidade concebida de súbito, mesmo sem a autorização do autor, é disforme, estranha e, talvez por isso mesmo, criativa e criadora, na medida em que fora produzida não pela submissão do autor, mas por um ato infrator, e portanto criador. Eis a enrabada criadora de Deleuze. O professor criador é assim, ousado e corajoso.

[...] um professor que apenas reproduza, que apenas diga de novo aquilo que já foi dito não é, de fato, um professor de filosofia; o professor de filosofia é aquele que dialoga com os filósofos, com a história da filosofia e, claro, com os alunos, fazendo da aula de filosofia algo essencialmente produtivo. (GALLO; KOHAN, 2000, p. 182).

Espera-se que o professor de filosofia seja antes de tudo um filósofo, do que um historiador da filosofia. Na avaliação de Gallo, um “historiador-filósofo, ou melhor, um filósofo-historiador” (2003, p.33) como Deleuze. O docente de filosofia não pode apenas redizer o que os filósofos Heráclito e Nietzsche disseram como faz, comumente, o historiador da filosofia. Espera-se que ele crie o novo a partir da História da Filosofia. Assim, Deleuze compara o fazer filosofia como uma pintura retratista.

A história da filosofia não é uma disciplina particularmente reflexiva. É antes como uma arte de retrato em pintura. São retratos mentais, conceituais. Como em pintura, é preciso fazer semelhante, mas por meios que não sejam semelhantes, por meios diferentes: a semelhança deve ser produzida, e não ser um meio para reproduzir (aí nos contentaríamos em redizer o que o filósofo disse). (DELEUZE, 1992, p.169).

Fazer filosofia é como a arte de fazer um retrato. O que se retrata na pintura não pode negar o que é retratado, mas o retratista nesse processo imprime seu tom próprio, seu estilo. Assim, ele não apenas reproduz um retrato, mas exerce uma atividade criadora, e não reprodutora. O docente criador é alguém que se utiliza da História da Filosofia não como fim, mas como meio, como possibilidade de fabricação de novos devires. Essa atividade criadora de

[...] fazer filosofia é como ser um retratista em pintura, ou seja, não podemos abandonar aquele que estamos pintando (a história da filosofia e os filósofos), mas produzir nele uma diferenciação. É importante, ao fazer o retrato de um filósofo, que ele se reconheça no retrato. (GELAMO, 2006, p.21).

Ao conceber a filosofia como atividade criadora, Deleuze direciona sua crítica à concepção de filosofia como sendo contemplação, reflexão e comunicação. Não é contemplação como muito se difundiu a partir de uma concepção platônica, onde cabe apenas ao filósofo realizar um movimento de saída da caverna e contemplar o conhecimento, ou uma contemplação acerca da realidade para encontrar aí um conceito que possa solucionar ou

harmonizar os dilemas. Não é reflexão, pois ninguém precisa de filosofia para realizar esta ação; ela pode ser feita por outros saberes, como a ciência e as artes. Muito menos comunicação, onde, para haver uma conversação democrática, é necessário “engendrar um consenso de opinião”. (DELEUZE, GUATTARI, 2010, p.119). A filosofia, longe disso, pela sua natureza rebelde produz mais uma dissensão desarmoniosa do que um consenso. Então, o que a filosofia não é?

Ela não é contemplação, pois as contemplações são as coisas elas mesmas enquanto vistas na criação de seus próprios conceitos. Ela não é reflexão, porque ninguém precisa de filosofia para refletir sobre o que quer que seja: acredita-se dar muito à filosofia fazendo dela a arte da reflexão, mas retira-se tudo dela, pois os matemáticos como tais não esperaram jamais os filósofos para refletir sobre a matemática, nem os artistas sobre a pintura ou a música; dizer que eles se tornam então filósofos é uma brincadeira de mau gosto, já que sua reflexão pertence a sua criação respectiva. E a filosofia não encontra nenhum refúgio último na comunicação, que não trabalha em potência a não ser de opiniões, para criar o “consenso” e não o conceito. (DELEUZE, GUATTARI, 2010, p.12).

Nem a contemplação, nem a reflexão, nem a comunicação são específicos da filosofia. O que é inerente a ela é a produção conceitual. “De fato, o que importa é retirar do filósofo o direito à reflexão ‘sobre’. O filósofo é criador, ele não é reflexivo”. (DELEUZE, 1992, p.152).

Uma docência criadora não é complacente com modelos que ditam o agir do professor, sejam eles amparados em um currículo que não pensa a diferença, e que universaliza e nivela toda singularidade por meio de um padrão a ser seguido, seja aquele ancorado no livro didático que reproduz esse mesmo currículo e que acomoda o que não deveria ser anestesiado: o pensamento criador e, por consequência, mutável, rebelde e infrator. Uma docência que se propõe a ser criadora de novos sentidos, de novas mentalidades, também é por consequência e por natureza transgressora, na medida em que não se sujeita a padrões, valores estabelecidos. Antes de tudo é uma máquina de destruir certezas e pressupostos, de criar novos devires produzidos pela singularidade de cada professor, e não por um ideal de professor modelo.

O professor criador é aquele que ousa romper com uma docência que se contenta em reproduzir para si e para os alunos a História da Filosofia tal como os filósofos nos deixaram. O criador rebelde imprime nela sua reformulação criativa, sua singularidade, e não apenas limita-se em redizer o que disse Espinosa, Hume Bergson, etc. O professor inventor de uma nova docência, inspirado em Nietzsche, procura abandonar o instinto do rebanho que iguala a todos, que se limita a reproduzir o que é comum, fraco, padrão, afastando o homem do seu instinto vital. O docente criador, ao negar o modelo, rompe com valores estabelecidos e cria

novas autorias e auroras: “àquele que quebra suas tábuas de valores, ao quebrador, infrator: - mas esse é o que cria”. (NIETZSCHE, ZA, Prólogo,§ 9). Criação é “vontade de vir-a-ser, crescer, dar forma, isto é, de criar: e no criar está incluído o destruir”. (NIETZSCHE, apud DIAS, 2012, p. 164).

O tema o *devoir* é central na filosofia deleuziana, porque justamente vai em direção à crítica que ele imprime à filosofia da representação, com o seu pensamento dogmático ao enaltecer a identidade, marginalizando a diferença. O *devoir*-professor deve produzir um outro, um outro que não se imita, que se esquia de formas dominantes. O *devoir* como movimento criador “vai sempre na direção inversa da tendência à estratificação, aos processos molares, à matéria-já-formada, às maiorias”. (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004. p.153). Justamente por ter essa vocação insurgente, o “*devoir* é se desterritorializar em relação ao modelo. E quando Deleuze diz que numa linha de fuga há sempre traição, isso significa trair as potências fixas, as significações dominantes, a ordem estabelecida – o que exige ser criador.” (MACHADO, 2010, p. 214). O *devoir* não é chegada nem partida, mas um encontro entre dois reinos diferentes - o reino do que se é, e o reino que não se é.

Devoir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar. Tampouco dois termos que se trocam. A questão “o que você está se tornando?” é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se torna, o que ele se torna muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 10).

O *devoir* é insegurança, pois enquanto amparados pelo modelo, pela identidade, estamos ancorados e acomodados. Mas a fuga como rebeldia, e entendida como liberdade, é condição mais salutar para se criar. O grande desafio do professor é, então, fugir do “Papel de professor” que o sistema educativo lhe confere. Fugir do ideal de professor que deve apenas ensinar, reproduzir o conhecimento aos alunos. Isso, porque romper com a ideia de um professor que apenas transmite, possibilita pensar a docência enquanto criação. Não se reproduz o mesmo, mas uma criação singular. Se o docente for criador, e instigar os alunos para essa aventura pensamental, estará construindo uma criação-ensino sem precedentes. Num plano de experimentação, agenciado pela filosofia da diferença, o professor produz a diferença, a singularidade, e não a identidade.

[...] plano que é desse mundo dos professores e, no qual, o único ser-professor que pode ser dito é o do *devoir*; isto é, daquele ser que não para nunca de se deter no jogo da sua própria proliferação. Plano que é povoado por professores em *devoir*-simulacro e que extrai a força da sua imanência dos conceitos nietzschianos de Vontade de Potência e de Eterno Retorno; os quais não repetem o Mesmo; mas, a cada repetição, produzem a Diferença Pura. (CORAZZA, 2013, p.23).

Se associarmos a enrabada deleuziana a Haroldo de Campos e à Sandra Mara Corazza, podemos entender essa apropriação da História da Filosofia como sendo transcrição e didática da tradução atualizada em criação pedagógica.

Como já apontamos no Cap. II, a transcrição de Campos inverte a ideia de tradução fiel ao original (CAMPOS, 2013, p.52; CORAZZA, 2013, p. 210), uma vez que o original realiza um processo de transformação na própria prática tradutória. A transcrição assume um caráter transformador pois parte de elementos intratextuais para chegar a um novo texto por desconstrução e reconstrução da história, ao traduzir a tradição, recriando-a como um ato usurpatório.

Só que, no caso do que eu chamo “transcrição”, a apropriação da historicidade do texto-fonte pensada como construção de uma tradição viva é um ato até certo ponto usurpatório, que se rege pelas necessidades do presente de criação. Nesse sentido, parecem-me fecundas algumas colocações de Henri Meschonnic: “A tradução, sendo instalação de uma relação nova, não pode ser senão modernidade, neologia”; ou ainda: “a poética da tradução historiciza as contradições do traduzir entre a língua de partida e a língua de chegada, entre época e época, entre cultura e cultura, relação subjectal e *reprodução*”. [...] os critérios intratextuais que enformam o *modus operandi* da tradução poética poderem ditar as regras de transformação que presidem à transposição dos elementos extratextuais do original “rasurado” no novo texto que o usurpa e que, assim, por desconstrução e reconstrução da história, *traduz a tradição*, reinventando-a. (CAMPOS, 2013, p. 39, grifo do autor).

Essa ideia de reinvenção do original tem em Ezra Pound uma grande influência. Poeta, crítico e editor americano, foi responsável por criar o conceito de “tradução criativa”. Influenciou Haroldo no processo tradutório com a ideia de *make it new*, ou seja, “renovar, vitalizar, dar nova vida àquilo que passou”. (CORAZZA, 2013, p. 218). No dicionário, transcriar significa “reinventar ou recriar alguma coisa”. (BORBA, 2011, p.1374).

Na ótica haroldiana, transcriar é recriar a partir do que se quer traduzir. É claro que para Campos isso se inscreve no âmbito da literatura, da poesia, e para Corazza no campo da educação, da didática. E quando falamos sobre o professor de Filosofia que lida com a História da Filosofia, com a pesquisa, com a sala de aula, o que poderia ser transcrito? Se temos como tema a formação docente, podemos responder que todos esses componentes podem ser invadidos pela transcrição, pois todos eles fazem parte do âmbito formativo dos professores.

Ao traduzir as ideias dos filósofos em uma pesquisa, na sala de aula, o professor as transcria, pois imprime nelas sua voz, reconhecendo a sua própria produção, traduzindo-as para um campo muito específico e presente que é a Educação. Não se trata agora de traduzir apenas a língua, mas todos os elementos que compõem a cena da formação docente.

Como prática teórica transcriadora, à Didática importa não reconstituir a informação semântica ou formal de um elemento original; mas, reconstituir os movimentos de sua língua e sistema de signos. Portanto, pode ocupar-se de: linguagem verbal e não-verbal; elementos de estrutura e visuais; homologias fônicas e sintáticas; espacialização e imagética visual; filmes e cartazes publicitários; combinações sonoras e coreografias logopaicas; assonâncias, rimas, aliterações, métrica, ritmo, melodias, canções; fórmulas e equações matemáticas; etc.(CORAZZA, 2013, p. 211).

Segundo Corazza (2013), os sistemas educacionais, por muito tempo, divulgaram a ideia de que existem intelectuais que pesquisam (pouquíssimos) e uma grande massa que ensina. Sem questionar essa divisão, os professores passaram a acreditar nela, talvez por comodismo, deixando transparecer a ideia de que há os que pesquisam, os produtores, os que escrevem e os que apenas ensinam. Para uma docência que pretende ser criadora, ensino e pesquisa não se desvinculam. O ato de ensinar não é reprodução de um modelo ou um referencial de verdade. É pura tradução como, já destacamos, e, por consequência, criação. No entanto, como bem criticou Corazza (2014), usurparam da docência sua dimensão criadora. Por meio de toda uma cultura, de um processo civilizatório, expropriou-se do professor sua característica criadora, inculcando nele uma mera função transmissora, de “dador de aula,” de inferioridade.

Como tradução e invenção, a docência mira no processo, na procura, e menos no encontro, no resultado. Isso porque

[...] para o Pensamento da Diferença, docência sem pesquisa não existe, nunca existiu, nem existirá. Por um motivo bem simples: para quem educa, não se trata de "dar" nada (seja conselhos, aulas, conteúdos, afeto, etc.); mas de procurar e de encontrar (ou de não encontrar). (CORAZZA, 2013, p. 93).

Talvez o desestímulo à criação ganhe na graduação uma aliada. Quando o licenciando começa a ousar criando um texto com ponto de vista singular, quando ensaia um ponto teórico próprio discordando do que está posto, ou criando algo completamente novo, surge a navalha da tradição. Perguntas castrativas desferem golpes sem piedade: de onde tu tiraste isso? Esse ponto de vista está fundamentado em quem? Onde está seu rigor conceitual? Tu não sabes que deves obediência a Aristóteles, Hume, Fernando Pessoa, Foucault? Ou, como criticava Deleuze a filosofia de sua época: “Você não vai se atrever a falar em seu nome enquanto não tiver lido isto e aquilo, e aquilo sobre isto, e isto sobre aquilo”. (DELEUZE, 1992, p.14).

Não se trata de negar a tradição ou de usá-la como uma mutiladora de sonhos, mas de tê-la como possibilidade criadora e criativa, mesmo que

[...] os espaços de formação de professores (formação inicial e continuada), historicamente, têm proposto exercícios de pensamento que cerceiam a criação, a invenção, preocupando-se em anunciar o futuro e insistindo na transformação dos outros, segundo referenciais pautados em verdades estabelecidas. (CORAZZA; SARDAGNA, 2013, p.2).

Os professores, sejam eles formadores de novos professores, sejam eles noviços à docência, poderiam assumir a postura de criadores de conhecimentos, de novas mentalidades, porque assim o são. A docência no seu processo de tradução, como defende Corazza (2013), é por natureza criadora. Os professores não são meros transmissores, antes de tudo são tradutores/criadores da tradição, são tradutores dos autores, dos poetas, dos filósofos, dos literatos. Mistura de revitalização, criatividade, inventividade, transgressão, fluidez, que eclodem no processo da didática da tradução.

CAP. IV - UM PROGRAMA - CONSTRUINDO UMA DOCÊNCIA

4.1 O programa PIBID

“A produção se efetiva por todos os lados, ajudando-nos na construção do caráter da licenciatura, e na aquisição de conhecimento didático para ensinarmos futuramente. Portanto, nada mais positivo que termos uma ‘escola’ de prática à docência”. (CICLO-ENEM). (PIBID-FILOSOFIA, 2012).

A melhora da Educação continua sendo o desafio de toda sociedade, e de modo especial, dos governos nas esferas federal, estadual e municipal. Esse aperfeiçoamento deve passar pela questão salarial, pela gestão escolar, pela infraestrutura, e pela formação dos professores num movimento de articulações entre esses elementos, correndo o risco de perder sua força transformadora quando realizados de modo segregado. Mas isso ainda será fruto de muita luta. Enquanto isso, a formação docente parece ser a esperança de uma melhora na educação.

A Educação está no centro nas ações do Governo Federal, pelo menos no âmbito dos discursos oficiais com o slogan “Pátria Educadora”²¹. Mas há indícios de que há, no que concerne a políticas públicas, uma preocupação com a Educação e, principalmente, com a formação de professores. Nas primeiras décadas do ano 2000, preocupado com a melhoria da Educação Básica devida aos indicadores dos rendimentos dos alunos, o Governo Federal passa a fomentar políticas públicas voltadas para a formação docente. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Um exemplo disso é a DEB - Diretoria de Educação Básica Presencial, criada em meados de 2007, quando a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, conferiu à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) as atribuições de “induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino”. (BRASIL, 2013b, p. 9).

Essa instituição, em 2012, mudou o nome para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, mantendo a mesma sigla (DEB) e objetivos. Para a diretoria “é na

²¹ Proposta do Governo Federal a partir de 2015, com discurso de posse de Dilma Rousseff ao Congresso Nacional em 01/01/2015. Segundo proposta, a Educação seria prioridades das prioridades e as ações do governo, teriam um sentido formador. Encontrado em < <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/discursos-da-presidenta/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-compromisso-constitucional-prante-o-congresso-nacional-1>>. Acesso em jan. 2017.

formação inicial do professor que começa a qualidade da educação”. (BRASIL, 2013b, p. 10). Essa postura é enfatizada nos estudos de Gatti; Barreto; André (2011):

[...] a formação inicial de professores tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização²². (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 89).

Sob esta ótica, a DEB fomenta três programas importantes na *formação inicial de professores*: o PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), que investe em professores que já atuam na rede pública, porém sem a formação superior exigida pela LDB; o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), destinado a professores de licenciaturas e professores ainda em formação; e o PRODOCÊNCIA (Programa de Consolidação das Licenciaturas), que objetiva a melhoria e a inovação nas licenciaturas, inclusive incentivando a atualização dos professores que formam professores (BRASIL, 2013b, p. 9-11).

Além de atuar na formação inicial, a DEB fomenta programas de *Formação Continuada* como, o *Observatório da Educação* que, além de formar doutores e mestres, capacita por meio de estudos e pesquisas, estudantes de licenciatura e graduação e professores da Educação Básica. *O Life* (Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores), forma os professores para domínio das novas linguagens e tecnologias e a interdisciplinaridade. O programa *Novos Talentos*, procura aproximar cursos de graduação e de pós-graduação, de professores e alunos da rede pública de Educação Básica, proporcionando cursos criativos, principalmente em períodos de férias e em ambientes inovadores. E outros como, *Cooperação Internacional para o Desenvolvimento Profissional de Professores*, a *Residência Docente no Colégio Pedro II*, os programas de formação de professores e alunos medalhistas associados às *Olimpíadas de Matemática e Química* e projetos de iniciação científica da *Rede Nacional de Educação e Ciência* (BRASIL, 2013b, p. 10-11).

Objetivando buscar a excelência na formação dos professores, a DEB se pauta em princípios que funcionam para as IES (Instituições de Ensino Superior) como norte, e não como regras fixas, a fim de respeitar as realidades locais e regionais onde os projetos são aplicados. São eles (BRASIL, 2013b, 17):

²² Profissionalidade vista como o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e das habilidades necessários ao exercício profissional. E profissionalização como a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente atribuído pela sociedade como um todo. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, apud GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 93).

- a) conexão entre teoria e prática;
- b) integração entre as escolas e as instituições formadoras;
- c) equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e a ética que realça a responsabilidade social da profissão; e
- d) articulação entre ensino pesquisa e extensão.

Assim como os demais programas da DEB, o PIBID insere-se em uma matriz educacional que articula três vertentes: formação de qualidade; integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; e produção de conhecimento. (BRASIL, 2011, p.2).

O PIBID proposto pelo MEC/Capes como um Programa de incentivo à docência foi criado em 2007 pela Portaria normativa nº 38, de 12/12/2007²³. O primeiro edital é de 2007, sendo as atividades iniciadas em 2008. No primeiro momento, o programa surgiu para atender ao Ensino Médio, especificamente nas áreas de Física, Química, Biologia e Matemática pela carência de professores para lecionarem essas disciplinas. Todavia, com os bons resultados, as políticas de reconhecimento do magistério e a crescente demanda a partir do Edital de 2009, o PIBID foi expandido para todas as áreas da Educação, passando a atender também educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas, ensino à distância. (BRASIL, 2013b).

O programa é uma política pública de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a Educação Básica. Para tanto, os bolsistas (estudantes de licenciaturas) são orientados por professores de Licenciaturas e da Educação Básica:

O Pibid oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de Educação Básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira. Para assegurar os resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de área – docentes das licenciaturas - e por supervisores - docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades. (BRASIL, 2013b, p.67).

- **Os bolsistas de iniciação à docência:** os alunos matriculados nos cursos de licenciaturas são o centro do Programa. Diferentemente do estágio, o programa possui uma carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, e esses estudantes podem participar desde o primeiro semestre, tendo assim a oportunidade de experimentar a dimensão do magistério desde os primeiros contatos com a escola e a formação

²³ Portaria Normativa nº 38, de 12/12/2007, publicada no D.O.U de 13/12/2007, institui o PIBID.

acadêmica. Essa introdução na escola não pode ter função apenas burocrática, cartorial, “deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista”. (BRASIL, 2013b, p. 68). É justamente na vinculação entre o conhecimento da universidade e da escola, na ação pedagógica, entre a teoria e a prática, que o futuro professor aprende a enfrentar os desafios e conflitos da ação docente.

No processo de formação, os bolsistas são orientados por educadores, seja na IES, seja na escola pública onde exerçam a prática. Assim, o relatório da gestão (2009-2013) da DEB esclarece a função desses formadores (BRASIL, 2010, p. 27; BRASIL, 2013b, p. 72):

- **Coordenador institucional:** docente responsável pela coordenação do projeto no âmbito da IES e interlocutor da CAPES;

- **Coordenadores de área:** docentes das IES responsáveis pela coordenação e desenvolvimento dos subprojetos, nas áreas de conhecimento que participam do programa. Em IES com elevado número de bolsistas, podem ser definidos coordenadores de área de gestão de processos educacionais, que atuam como coordenador adjunto, apoiando o coordenador institucional para garantir a qualidade do projeto e o bom atendimento aos bolsistas;

- **Supervisores:** professores das escolas públicas, onde acontece a prática docente, designados para acompanhar os bolsistas de iniciação à docência.

O Programa, preocupado com a formação inicial do licenciando, pauta-se em “pressupostos teórico-metodológicos que articulam teoria-prática, universidade-escola e formadores-formandos”. (BRASIL, 2013b, p.69). Por isso, procura inserir os estudantes desde o primeiro semestre de sua formação na realidade das escolas públicas, com a orientação de um docente da licenciatura das IES (coordenador) e um professor da Escola Básica (supervisor), no intuito de desenvolver atividades didático-pedagógicas que contribuam para sua formação. A inserção na realidade escolar como fator primordial na formação docente tem sido reflexão de muitos estudiosos que apontam críticas às universidades por não fazerem associação adequada entre as teorizações e as práticas. (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999), (PIMENTA, 2008), (PIMENTA; LIMA, 2012), (ALMEIDA; PIMENTA, 2015). O futuro professor precisa experimentar, desde os primeiros anos de estudos, atividades teórico-práticas, de modo a não ter uma formação estanque que ensina a teoria até o segundo ano e depois procura aplicá-la no estágio. Libâneo e Pimenta criticam essa postura das licenciaturas que só aproxima os estudantes da realidade escolar depois de passarem pela formação teórica específica e pedagógica. Para eles, o caminho deve ser outro:

Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções. Isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções a respeito. Ou seja, os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar. (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 267).

Com o objetivo de estimular a conexão entre teoria e prática, o PIBID procura na relação entre universidade e escola um espaço propício de articulação e reflexão entre esses saberes. Assim, a teoria pensada a partir da prática, volta-se para ação ao “[...] contribuir para a análise teórica e a orientação dessa prática em transformação (práxis)”. (PIMENTA, 2006, p.98).

Com essa inserção precoce, dos licenciandos na realidade escolar e nas suas atividades, há sempre uma construção/desconstrução de práticas, deixando de serem aplicacionistas para serem construídas e refletidas no confronto da ação docente. Não se trata mais de aprender a teoria e depois aplicar na prática. Segundo Tardif (2014), esse modelo aplicacionista é resultado de um currículo disciplinar que foca no conhecimento teórico e que se distancia da realidade escolar e dos docentes, “resultando na dissociação entre o conhecer e o fazer na formação docente”. Assim “[...] os alunos passam certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para ‘aplicarem’ esses conhecimentos”. (TARDIF, p. 270). A prática deve ser teorizada e a teoria praticada não em momentos distintos e desconexos, mas em situações que exigem a sincronia desses dois saberes indispensáveis para o aspirante à docência. Assim, o PIBID visa possibilitar a aquisição de saberes necessária a docência por meio de ações no cotidiano da escola e pela troca de experiência entre os professores veteranos, trazendo experiência que vão além do estágio nas licenciaturas.

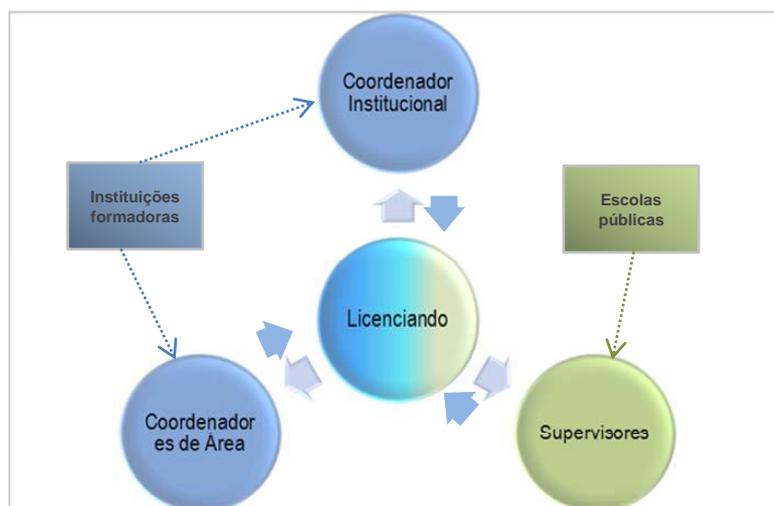
O Relatório da DEB (BRASIL, 2013b, p.69) evidencia os **princípios** do PIBID que estão ancorados nos estudos de Nóvoa (2009)²⁴ sobre formação e desenvolvimento profissional de professores. São eles:

1. formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos;
2. formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;

²⁴ NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: _____ *Professores: imagem do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

3. formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação;
4. formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão. (NEVES, 2012)²⁵.

Embora o alvo do PIBID sejam os estudantes de licenciaturas, o Programa visa contribuir na formação continuada dos professores, muitas vezes distante da academia e dos coordenadores restritos a esta, afastados da escola pública. Assim, o Programa (BRASIL, 2013b) se propõe a gerar um movimento dinâmico e virtuoso de formação recíproca e crescimento contínuo por meio do diálogo e a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores.



Desenho do programa. (BRASIL, 2013b, p.67)

O Programa entende que a formação do futuro professor não se restringe apenas aos saberes aprendidos na licenciatura, seja no âmbito das disciplinas pedagógicas, seja no campo das disciplinas específicas. A partir dessa perspectiva, e amparado em “pressupostos teórico-metodológicos que articulam teoria-prática, universidade-escola e formadores-formandos”, o PIBID pretende, num processo de modificação e (re)construção, construir uma nova cultura educacional (BRASIL, 2013b). Assim, o Programa avalia que, para a formação do futuro docente, é necessária a interação de múltiplos e distintos saberes, como:

[...] conhecimentos prévios e representações sociais – manifestados principalmente pelos alunos das licenciaturas –, o contexto, vivências e conhecimentos teórico-práticos dos professores em exercício na Educação Básica; e, por fim, os saberes da pesquisa e da experiência acadêmica dos formadores de professores, lotados nas instituições de ensino superior. (BRASIL, 2013b, p.69).

²⁵ NEVES. C.M.C. A Capes e a formação de professores para a educação básica. In: RBPB. Brasília, supl. 2, v, 8, mar. 2012. p. 353-373. *Educação Básica: Ensino de Ciências e Matemática e a Iniciação à Docência*.

Esses diferentes saberes da docência são enfatizados nas reflexões de Pimenta (2008), que aponta uma tríade chamada *saberes da docência* que, associados e articulados com a prática cotidiana escolar, contribuem na formação do “saber ser professor”. Os *saberes da experiência* são aqueles acumulados na vida, refletidos e analisados como, por exemplo, o saber do que é ser professor por meio da experiência como aluno com diferentes mestres. Refere-se também ao saber como é o ser professor por meio da experiência acumulada. Ou seja, concepções que se tem sobre a desvalorização social e financeira da profissão, os desafios de ensinar em meio à indisciplina e violência escolar, falta de estruturas e as rotulações que sofrem os professores pela mídia. Saberes de experiência são “aqueles que professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores [...]”. (PIMENTA, 2008, p. 20).

Os *saberes teóricos* referem-se aos conhecimentos da formação específica (filosofia, química, inglês, história, etc.). Esses conhecimentos não se restringem a adquirir informações, mas a trabalhar com elas, “classificando-as, analisando-as e contextualizando-as”, produzindo novas formas de conhecimento mediante a inteligência, a “arte de vincular o conhecimento de maneira útil e pertinente” (Idem, 2008, p.21).

Já os *saberes pedagógicos* são os saberes criados a partir da prática social. Eles são construídos pelo professor no dia a dia de sua ação docente de ensinar, pela articulação entre os saberes da experiência, e os saberes teóricos. O professor constitui “seu *saber-fazer* senão a partir de seu próprio *fazer*”. (Id. ib., p.26). Mesmo que o professor conheça os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, isto não efetua os saberes pedagógicos. Eles “só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora”. Há, portanto, uma reinvenção dos saberes articulados. “É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação” (Idem). Os saberes pedagógicos possibilitam a ação do ensinar.

A interação desses saberes, segundo Pimenta (2008), com a prática do cotidiano escolar compõe os *saberes da docência*, constrói o “saber-ser” do professor. Os saberes articulados podem dispor para uma nova cultura educacional que possibilite reformulação de práticas cristalizadas e a construção de novas reflexões sobre o saber-fazer do professor.

O PIBID, norteado por seus princípios anteriormente citados, pretende fomentar novas “práticas didático-pedagógicas que problematizem a formação na e para a escola, na busca de elementos teóricos, objetivos, propositivos e transformadores da realidade educacional brasileira” (BRASIL, 2013b, p.2-3). A cultura escolar, neste sentido, poderá ser modificada a

partir dos agentes envolvidos. Amparado nestes referenciais, o PIBID apresenta os seguintes **objetivos:**

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e Educação Básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.
- VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão de instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (BRASIL, 2013a, p.2-3).

Segundo relatório da DEB, estes objetivos foram traçados para valorizar o que a escola e a formação têm de mais precioso, ou seja, os alunos e os professores da Educação Básica.

4.2. O PIBID-UFMT

O PIBID-UFMT, em seus Editais de 2007, 2009, 2011, 2012 e 2013, como política institucional, encontra-se guiado pelos seguintes objetivos: ampliar a oferta e melhorar a qualidade do ensino de graduação e de pós-graduação; fortalecer o processo de inclusão social; disponibilizar recursos para bolsas aos estudantes de licenciatura, ação que contribui com a permanência do estudante na universidade, a avaliação processual e interdisciplinaridade. (PIBID-UFMT, 2009; 2013). A partir do Edital 2013, o programa contemplou todas as licenciaturas da UFMT nos seus diferentes campi, inclusive à distância. Porém, em 2015 o curso de Pedagogia à distância finalizou as atividades e saiu do PIBID, e o Subprojeto Francês já não pertence ao programa.

A partir das experiências dos primeiros anos do PIBID na UFMT (2008 a 2012), Mello (2012) aponta algumas contribuições do programa como: a formação continuada dos supervisores pela integração com o Centro de Formação de Professores (CEFAPRO); a constituição do ser professor por meio do incentivo à pesquisa, resultando em monografias, apostilas, livros e trabalhos apresentados em eventos científicos; a elaboração de projetos com temáticas diversas propiciando experiências na execução de todas as etapas realizadas. As plataformas digitais (Portal do Professor, TV Escola, Youtube) contribuíram para a difusão de aulas e atividades elaboradas pelos discentes. Embora os alunos do Ensino Médio não sejam o foco, a autora aponta uma melhoria destes nas atividades de ensino-aprendizagem através de tutorias, aulas de reforço, aulas aos sábados, blogs com suporte, e a participação na universidade com atividades de ensino. A aproximação com a comunidade escolar mediante a semana pedagógica, Projeto Sala do Educador, da Secretaria de Educação - SEDUC, e a participação nos conselhos de Pais e Mestres nas escolas contribuem também na formação dos futuros professores. Na UFMT, o PIBID também imprimiu seus benefícios ao inserir os egressos “em programas de pós-graduação e no exercício da profissão docente, a produção coletiva de indicadores e novos referenciais que possam subsistir políticas públicas de formação de professores”. (MELLO, 2012, p.20). Ainda sinaliza a autora que houve o envolvimento dos coordenadores de área e dos supervisores com a Universidade, “fomentando sua formação contínua e ampliando sua experiência em termos de ensino, pesquisa e extensão” (Idem).

Esses benefícios são apontados nos últimos estudos feitos a partir dos relatórios de todos os subprojetos da UFMT e dos bolsistas que, por meio de um processo autoavaliativo, dissertam sobre suas experiências no campo da docência. Enquanto as produções dos formadores abordam sobre reflexões acerca da docência e da pesquisa educacional, os estudantes descrevem e analisam suas experiências didático-pedagógicas. Esses resultados podem ser encontrados em *Iniciação à docência na UFMT* (MELLO; NUNES; CARVALHO, 2012) e *Dimensões da iniciação à docência: saberes e práticas do PIBID na UFMT* (2009-2013) (TORRES, et. al., 2015). Esses estudos mostram que o incentivo e a valorização do magistério, a melhora na qualidade da formação inicial de professores, nos cursos de licenciatura, almejados nos objetivos I, II e III do PIBID (BRASIL, 2013a) têm obtido êxito ao propiciar

[...] ampla possibilidade de repensar a docência em suas múltiplas dimensões; formação dos professores em um espaço em que se realiza a formação do formando, ao mesmo tempo em que ocorre a prática profissional e também a formação continuada do formador; a capacidade de propiciar a formação profissional inicial e continuada de forma contínua, pois, como o próprio nome sugere, trata-se de considerar algo que já foi iniciado e cujo movimento implica um *continuum* de ação [...]. (MELLO, 2015, p. 13).

Quanto ao IV objetivo, que propõe inserir os estudantes das licenciaturas na escola, oportunizando a criação de metodologias e práticas inovadoras para atender ao ensino, percebemos que os estudos apontam uma significativa produção no PIBID UFMT, no período de 2009 a 2012 (TORRES et. al., 2015). O resultado desses trabalhos demonstraram, numa visão deleuziana, mais do que nunca que o pensar, a criação não é contemplação, não é dada. Ela opera pela necessidade e exige muito esforço na medida em que “a convivência e a necessidade de preparação para bem planejar e desenvolver as atividades nas escolas têm levado os alunos a se aprimorarem nos conhecimentos pedagógicos e específicos de suas áreas”. (TORRES et. Al., 2015, p. 18). Isso exige dos licenciandos e professores um aprofundamento nos conhecimentos pedagógicos e das suas áreas específica. As produções segundo Torres foram:

[...] oficinas, palestras, planos de aula, materiais didáticos, aulas de campo, atividades culturais, mostras científicas, desenvolvimento de ambientes virtuais, jogos, simulados, projetos, como a horta escolar vertical sustentável, compostagem, educação patrimonial e cursos de extensão. (Idem, p.17-18).

Para as licenciaturas da UFMT, o PIBID demarca um papel formador sem precedentes, ao contagiando por meio das vivências do estudante e do coordenador, as aulas da graduação dos colegas que não fazem parte do programa, fazendo das licenciaturas um espaço de reflexão sobre a escola mais profunda e menos idealizada e estereotipada (TORRES et. al., 2015). O PIBID tem permitido nos cursos de licenciaturas da UFMT uma “consolidação dos laboratórios de ensino; desenvolvimento de trabalhos de final de curso voltados para o ensino na Educação Básica; melhoria dos indicadores de avaliação do INEP/MEC para os cursos de graduação” (Idem, p. 18). Esse aperfeiçoamento está diretamente ligado ao objetivo VI que visa a aumentar a qualidade nos cursos de licenciatura. Estes benefícios não teriam sido alcançados se as escolas que acolhem o programa não se sentissem coformadoras dos futuros docentes e se os alunos não tivessem experimentado o ser professor desde os primeiros anos de licenciaturas na cultura escolar com os conhecimentos próprios da docência. Tais conquistas estão relacionadas com a concretização dos objetivos V e VII do Programa PIBID. Ou seja, incentivar as escolas a serem protagonistas dos licenciandos e inseri-los neste ambiente por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

CAP. V - O SUBPROJETO FILOSOFIA: POSSIBILIDADES FORMATIVAS DE TRANSCRIÇÃO

*“O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
E preciso transver o mundo.
Isto seja:
Deus deu a forma. Os artistas desformam.
E preciso desformar o mundo:
Tirar da natureza as naturalidades.
Fazer cavalo verde, por exemplo.
Fazer noiva camponesa voar — como em Chagall”.*

(BARROS, 2010, p. 350).

A existência do Subprojeto Filosofia na UFMT está vinculada ao Edital de 2009, sendo que suas atividades iniciaram em 2010. As escolas²⁶ escolhidas foram, a Escola Estadual André Avelino, onde já havia a existência de outros subprojetos e a Escola Estadual Raimundo Pinheiro da Silva, onde o critério de vinculação foi o baixo IDEB, bem como a aceitação da escola em participar do Programa.

A primeira escola localizada no bairro CPA 1, compreendia cerca de 1800 alunos, sendo que os envolvidos no subprojeto eram apenas 600. Já na Escola Raimundo Pinheiro, possuía próximo de 1100 estudantes, mas somente 420 participavam do PIBID-Filosofia (PIBID-FILOSOFIA, 2013).

No ano de 2010, o subprojeto contava com 1 coordenador, 2 supervisores e 12 alunos bolsistas. Com o Edital de 2013, houve a mudança²⁷ da Escola A. Avelino para a Escola Estadual Presidente Médici, em virtude da transferência do professor supervisor para essa unidade, e as vagas foram ampliadas para 15 bolsistas. No ano de 2014 houve a transferência do subprojeto da Raimundo Pinheiro para a Escola Estadual Ferreira Mendes pelo, desgaste

²⁶ Escola André Avelino Ribeiro, situada à Av. Deputado Osvaldo Cândido Pereira, 365 - Morada da Serra - CPA I, CEP 78.055-210. Escola Raimundo Pinheiro, localizada na Av. Fernando Correa da Costa, 3610 - Changri-lá, CEP 78.070-001. Ambas em Cuiabá/MT.

²⁷ Escola Estadual Presidente Médici, Av. Mato Grosso - Araés, Cuiabá/MT, 78.005-030. Em 2013 tinha cerca de 3000 mil alunos com a participação de 400 no subprojeto. Em 2015 com 2500 alunos e com a participação de 957. Escola Estadual Francisco Alexandre Ferreira Mendes, localizada à Rua Dr. Áureo da Silva, 363 - Boa Esperança, Cuiabá/MT, CEP 78.068-545. Em 2014, o subprojeto atendia cerca dos 450 alunos de toda escola. Em 2015 dos 864 alunos, o subprojeto atendia 196. *Escola Malik Didier* Namer Zahafi, situada à Av. Newton Rabelo de Castro, S/N - Pedra 90, Cuiabá/MT, CEP 78.099-005. Dos 1640 alunos, 95 foram atendidos pelo subprojeto. (PIBID-FILOSOFIA, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016). O subprojeto atuou sempre com turmas do Ensino Médio.

nas relações entre professor supervisor e bolsistas. (PIBID-FILOSOFIA, 2013, p.21). Em 2016, após quase três anos na Escola Médici, o PIBID-Filosofia é transferido para Escola Malik Didier Namer Zahafi, pois o novo professor que substituíra o antigo supervisor transferira-se para esta unidade. Nesse ano o número de bolsistas foi reduzido de 15 para 12, “devido interrupção das substituições no sistema de bolsas do PIBID no início do ano. Dessa forma, os bolsistas (três no total) que solicitaram desligamento do subprojeto não puderam ser repostos”. (PIBID-FILOSOFIA, 2016, p.3).

Em quase 7 anos de atuação em Cuiabá, o PIBID-Filosofia atendeu 4 escolas diferentes; ora pela necessidade de continuidade de trabalho com o mesmo supervisor, ora pela necessidade de renovação e melhoria nas atividades com os bolsistas. (PIBID-FILOSOFIA, 2010, 2011, 2012, 2013b, 2014, 2016).

Embora em seus objetivos o Programa PIBID procura incentivar e valorizar a docência por meio da integração entre Educação Superior e Educação Básica, entre teoria e prática, inserindo os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública, a fim de proporcionar-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas inovadoras e interdisciplinar que busquem superar problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, cada subprojeto tenta atualizar esses propósitos ao seu estilo.

O que então evidenciamos, a partir de agora, é o modo peculiar do Subprojeto Filosofia em capacitar os envolvidos para exercerem a docência. Destacamos, então, algumas possibilidades na formação docente: 1) Reuniões de Planejamento; 2) Diagnóstico do contexto escolar; 3) Metodologia de ensino; 4) Formação cultural-filosófico-pedagógica; 5) Projetos didáticos; 6) Observações e intervenções em sala; 7) Participação e apresentação de trabalhos em eventos; 8) Formação não eurocêntrica (Formação Menor).

5.1 *Reuniões de planejamento*

As reuniões ordinárias (uma vez por semana) do Subprojeto Filosofia, pela forma que os relatórios descrevem, funcionam como uma espécie de QG, onde todos os integrantes do subprojeto definem as estratégias para as ações nas escolas, na universidade, participando e organizando eventos, assim como mobilizações fora desses espaços. Existem ainda as reuniões extraordinárias como forma de aprofundar os estudos e acelerar as ações, ocorrendo às vezes três encontros semanais. (PIBID-FILOSOFIA, 2014, 2015).

Libâneo lembra que o planejamento deve levar em conta a realidade em que se encontra os destinatários das ações, pois “saber em que pé estão os alunos (suas experiências,

conhecimentos anteriores, habilidades e hábitos de estudo, nível de desenvolvimento) é medida indispensável para a introdução de conhecimentos novos e, portanto, para o êxito de ação que se planeja”. (LIBÂNEO, 2006, p. 228). Isso pode ser percebido no item b) *Diagnóstico do contexto escolar*, por meio do qual a partir do resultado de uma sondagem do contexto cultural dos alunos, os supervisores e pibidianos puderam propor intervenções de práticas de caráter inovador na sala de aula que melhorassem os problemas detectados na aprendizagem, como sustenta o IV objetivo do PIBID. (BRASIL, 2013a, p.2).

Nos relatórios de 2010 a 2016, são registradas todas as reuniões de planejamento por meio de atas-pautas. São notações que revelam os diagnósticos de contexto escolar, as pesquisas que sustentam os planos de aulas e os projetos, as divisões de grupos de estudos e trabalhos para realizar as ações pedagógicas, e a escala de intervenções nas escolas. Ainda se discute e planeja-se as participações em eventos acadêmicos em nível local, nacional e internacional, apresenta-se e corrige-se *banners*, planos de aula, cadernos pedagógicos e resumo para publicação, bem como socialização das dificuldades nas realizações das atividades pedagógicas, nas intervenções em sala, e seus pontos positivos. Essas estratégias e avaliações realizadas no âmbito das reuniões de trabalho reforçam o que se entende por planejamento na posição de Libâneo:

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação. (LIBÂNEO, 2006, p. 221).

Conscientes da importância das reuniões de trabalho como item fundante da formação, os bolsistas reforçam o caráter indispensável e fomentador desses encontros nas suas falas:

Nessas reuniões o Coordenador elenca todos os assuntos a serem tratados naquele encontro e vai inserindo-os um a um para discussões e análises. Os assuntos giram em torno dos projetos desenvolvidos, por nós pibidianos, e eventos acontecidos ou a acontecer relacionados ao programa. A cada reunião é verificado o que já foi feito e o que deve continuar a ser desenvolvido, assim como se dá a preocupação com o cronograma a ser cumprido. Tais reuniões são as molas que impulsionam o programa, necessárias para que os trabalhos sejam analisados, discutidos e reinventados, quando necessário. (PRISMA). (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.2, 2,5).

Nestas, buscamos sistematizar nossas atividades, organizar os trabalhos que estão sendo realizados e procurar solucionar possíveis impasses que possam vir a surgir enquanto estamos aplicando nossos projetos nas escolas. (SOFOSIL). (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.2, 2,5).

Todos os encontros são de grande contribuição para a nossa formação teórica enquanto participantes do PIBID de Filosofia, pois nos proporciona o subsídio conceitual, principalmente quanto às questões relacionadas à docência e ao ensino, necessárias para a futura atuação prática do PIBID. Os encontros referentes ao

preparo de aulas de lógica já visam estabelecer, de forma mais direta, este encontro dos conteúdos teóricos estudados com a prática docente. (CLÁSSICOS). (PIBID-FILOSOFIA, 2011).

O que de mais fundamental pude perceber nesse período em que estou na escola é a importância do planejamento das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. O planejamento nos permite visualizar várias possibilidades de ação e, ao meu ver, é essencial, pois existem certas distorções entre teoria e prática, no sentido de que a realidade escolar é complexa e requer habilidade, ou mesmo certo preparo, para contornar os imprevistos. (ARTESANAL). (PIBID-FILOSOFIA, 2010).

É obrigatória a presença nas reuniões onde tudo referente ao PIBID de Filosofia é decidido. É nesse espaço que os bolsistas têm a oportunidade de se envolver com as atividades e tomar nota do que se passa dentro do projeto. Um momento oportuno para expor dúvidas, problemas e experiências relacionadas com as vivências de cada um dentro do ambiente escolar enquanto aluno de licenciatura (POELIBER) (PIBID-FILOSOFIA, 2012).

As reuniões de planejamento são, assim, apontadas como elemento formativo para os professores e licenciandos candidatos à docência:

A atividade proporcionou o desenvolvimento das competências básicas inerentes à docência: preparação das aulas; percepção da necessidade da pesquisa de métodos, técnicas e conteúdos; criação e acompanhamento de projetos didáticos. Estimulou o comportamento colaborativo e as atitudes indispensáveis ao trabalho em equipe. (PIBID-FILOSOFIA, 2013, p.3).

5.2 Diagnóstico do contexto escolar

O diagnóstico constitui-se uma atividade formativa, uma vez que, por seus instrumentos de coleta, conhecemos a realidade escolar com seus problemas e suas potencialidades para possíveis intervenções. Na visão de Libâneo (2001), apud Pimenta e Lima (2012, p.222), essa análise “consiste no levantamento de dados e informação para se ter uma visão de conjunto das necessidades e problemas da escola e facilitar a escolha de alternativas de solução”.

Nessa perspectiva, foi realizada nas escolas participantes nos anos de 2010, 2014, 2015, 2016, uma pesquisa do contexto escolar com a finalidade de conhecer dados sobre estudantes, carências e possibilidades no contexto escolar, informações dos aspectos pedagógicos, socioculturais e de gestão escolar, dados que auxiliaram o início das atividades nas escolas parceiras. (PIBID-FILOSOFIA, 2010, 2015, 2016).

Destacamos que em 2010, a partir dos estudos no Grupo de Pesquisa Prophil, atividade obrigatória aos integrantes do subprojeto, considerou-se necessário o conhecimento detalhado das informações anteriormente citadas, com a devida preparação dos bolsistas

através de oficinas e seminários junto ao Subprojeto Sociologia. (PIBID-FILOSOFIA, 2010, p. 62). Deste modo, pelo viés interdisciplinar, houve a participação no *Seminário Juventudes*, que objetivava “a) introduzir temáticas relativas à noção de juventude; b) discutir perspectivas dos jovens brasileiros na atualidade; c) discutir a educação do jovem brasileiro” e, posteriormente, a *Oficina Diagnóstico da Realidade Escolar*, ambos promovidos pelo PIBID-Sociologia a fim de conhecer o universo dos estudantes e os instrumentos necessários para a efetivação do questionário. Além de investigar a realidade escolar e os alunos, mostrou-se necessário conhecer “as percepções que os estudantes têm em relação à disciplina Filosofia”. (PIBID-FILOSOFIA, 2010, p. 60, 2011). Para as questões da sondagem escolar (Anexo 1) feita com os alunos (1º, 2º, 3º anos) das Escolas Raimundo Pinheiro e André Avelino, referentes a características, contribuições e contato com a Filosofia foi possível inferir:

- a) relação entre o aprendizado da Filosofia e o desenvolvimento do raciocínio e da argumentação;
- b) relação entre o aprendizado da Filosofia e o exercício da cidadania e do agir moral;
- c) relação entre o aprendizado da Filosofia, o autoconhecimento e a vida;
- d) o aprendizado da Filosofia tem nenhuma ou pouca utilidade para a vida; e- o entendimento do que é Filosofia é extremamente polissêmico, incluindo desde áreas da própria da filosofia até religião, psicologia, sociologia, filosofia de vida. (PIBID- FILOSOFIA, 2010, p. 60).

Como o diagnóstico é o primeiro passo de uma longa e permanente caminhada que possibilita identificar as possibilidades de intervenção (PIMENTA; LIMA, 2012), e uma vez que os problemas percebidos na pesquisa com os alunos demonstram que a maioria deles apresenta ideias incompletas ou equivocadas sobre sua abrangência e suas características, bem como uma confusão quanto às suas áreas de atuação e sobre a importância da Filosofia na formação escolar básica (PIBID- FILOSOFIA, 2011, anx.14), as ações e estratégias foram voltadas para a elaboração de planos de aulas, explorando a origem e as características da Filosofia e a criação de *banners* didáticos sobre a Filosofia e suas características; sínteses de temas de algumas áreas da Filosofia (lógica, teoria do conhecimento, filosofia política, etc.); a História da Filosofia (antiga, medieval, moderna e contemporânea). (PIBID- FILOSOFIA, 2011, anx.7, anx.14). (Vide Anexo 2). Esse primeiro diagnóstico foi ainda sistematizado e apresentado no III Seminário Integrador PIBID-2010 sob o título *Elaboração e aplicação de questionário diagnóstico de filosofia: o quê? Para quê? Por quê?*”, que também está no anexo citado.

Essa sondagem cultural e filosófica sobre a vida dos alunos, que mobilizou análise de dados, pesquisa para elaboração de planos de aula e de painéis didáticos, constituiu uma atividade formativa para supervisores e licenciandos envolvidos, conforme depoimentos. As pibidianas ARTESANAL e POLITIKÓS afirmam que:

A elaboração dos painéis contribuiu significativamente para a formação acadêmica na medida em que a atividade fomentou o aprofundamento dos conhecimentos em filosofia e proporcionou novas experiências pedagógicas, ampliando e diversificando a formação docente. (PIBID- FILOSOFIA, 2011, anx.14).

Ao aplicar o questionário diagnóstico tem-se acesso a informações fundamentais sobre a escola e seus componentes, e isso ajuda na preparação das aulas. Tendo o grupo PIBID como membros alunos que pretendem exercer a docência em Filosofia, essas atividades têm essencial contribuição para essa formação. (ARTESANAL) (PIBID-FILOSOFIA, 2010).

A atividade me proporcionou uma experiência ímpar, pela necessidade de se criar uma ferramenta que auxiliasse o professor, quanto ao resultado crítico do diagnóstico. Isso resultou em uma consciência mais alargada, pois nos possibilitou, nos apropriarmos da consciência dessa problemática. Não somos mais inocentes em relação a ela, claro que painéis didáticos não bastam para termos aulas eficientes, mas é também uma alternativa dentre muitas que podem ser descobertas. (POLITIKÓS). (PIBID-FILOSOFIA, 2011).

O resultado do diagnóstico, especificamente sobre o desconhecimento da Filosofia, suas características, certas distorções sobre sua atuação e sua importância na vida dos estudantes, pode ter funcionado para os integrantes do PIBID-Filosofia como um choque que forçou o pensamento a mobilizar saídas para o impasse. Quando analisamos o *banner* do diagnóstico sistematizado, percebemos que alunos do 2º e 3º anos, que supostamente estudaram Filosofia nos anos anteriores, têm um elevado crescimento sobre os itens “não sabe”, “não respondeu” sobre a pergunta: “Para você, o que é filosofia?”.

Pensamos quando nos deparamos com o problema que nos afeta, que nos tira do nosso estado de normalidade e nos obriga a pensar. É nesse forçamento provocado pelo problema que criamos. “O aprender é, pois, um acontecimento da ordem do problemático. E é essa noção de problema que faz Deleuze defender a noção de um aprender que não é reconhecimento, mas criação de algo novo, um acontecimento singular no pensamento”. (GALLO, 2012b, p.4). Talvez esse “resultado crítico” da pesquisa, como ressaltou uma das bolsistas, tenha sido uma forma de trauma no pensamento que possibilitou equacionar os problemas por meio da criação de recursos didáticos, gerando aprendizagem nos bolsistas, uma vez que aprenderam quando pensaram pela perturbação do pensamento: “Tivemos a necessidade de criar maneiras alternativas que facilitassem o aprendizado do aluno. Buscamos essa medida por conta de um resultado negativo de um diagnóstico aplicado aos alunos”. (POLITIKÓS). (PIBID-FILOSOFIA, 2011).

Os *banners* didáticos sobre as características e as áreas de conhecimento da Filosofia demonstram uma preocupação não de apenas esclarecer as distorções e aprofundar o que os alunos não sabiam, mas de apresentá-las de modo compreensível e atraente, com cores, imagens, tirinhas, charge, atualizando-as com subsídios vinculados à vida dos alunos. Essa tentativa indicou uma tradução pela via da transcrição que torna contemporâneo a Filosofia na cena da aula, oferecendo uma alternativa que, de alguma maneira, trair um certo estilo de ensino de Filosofia atrelado simplesmente ao texto e à exposição oral. Essa recriação filosófica pela via dos *banners* ofereceu um ensino mais dinâmico, ao possibilitar:

- a) administrar melhor o tempo de aula;
- b) proporcionar um filtro imagético que ative a atenção do aluno;
- c) sugerir uma síntese interpretativa de alguns conceitos centrais da filosofia;
- d) incentivar a participação, pois permite ao aluno realizar associações, auxiliando-o no entendimento e análise crítica das correntes e dos sistemas filosóficos. (PIBID-FILOSOFIA, 2011, anx.14).

5.3 Metodologia de ensino - ensaios de uma recriação

Se a filosofia para Deleuze tem uma especificidade que é uma atividade de criação de conceitos, deve haver, então, um conhecimento específico para exercer uma didática em filosofia, uma metodologia para planejar e ensinar essa exclusividade, uma vez que “é de suma importância não só que se tenha uma *metodologia* para se ensinar os conteúdos da filosofia, mas também que se ensine o *método filosófico* de pensamento”. (GELAMO, 2009, p. 73, grifo do autor).

Nesse sentido, o subprojeto se apropriou de estudiosos e materiais que versam sobre o trato peculiar no ensino de Filosofia. No entanto, não se elegeu uma única metodologia a ser seguida. Foram utilizadas três metodologias: a de Sílvio Gallo e Renata Aspis, de Guilherme Obiols, e a proposta por Rodrigo de Jesus e Alécio Donizete.

A primeira delas foi trabalhada por meio do livro *Ensinar Filosofia: um livro para professores* de Aspis e Gallo, sendo intensificada com os DVDs da coleção *A filosofia no Ensino Médio* (2009), da Editora Paulus: *Elementos didáticos para a experiência filosófica* (v.2) e *Procedimentos didáticos na aula de filosofia* (v.4). (PIBID-FILOSOFIA, 2010, p.4). Também o livro *Metodologia do Ensino de Filosofia e Filosofia: uma didática para o Ensino Médio* de autoria de Gallo (2012a). (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx. 2, 2.1).

Em 2015 foi realizado o Seminário *Oficina de Conceitos*, e que teve como foco a análise da proposta metodológica de Sílvio Gallo, a partir do livro *Metodologia do Ensino de Filosofia e Filosofia*, e do livro didático *Filosofia: experiência do pensamento* (2014), do mesmo autor, adotado nas escolas parceiras. Do primeiro livro foram estudados os 6 capítulos, que versam sobre a compreensão da filosofia e seu ensino, a filosofia como criação de conceitos, a problematização e o ensino de filosofia, as possibilidades didáticas, o professor e o aprendizado ativo da filosofia e os recursos didáticos na aula de filosofia. (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx. 2, 2.1). Já para o estudo do livro didático foi elaborado um roteiro para análise, visando avaliá-lo.

Notamos, por exemplo, nas 12 perguntas do roteiro, uma preocupação com a dimensão do currículo (o que ensinar) e da didática (como ensinar). Destacamos três perguntas de cada um destes itens por nós classificados. As demais perguntas estão no Anexo 3.

✓ Questões orientadoras para análise: currículo.

- 1) O livro, unidade ou capítulo apresentam uma abordagem histórica, temática, ou problemática?
- 2) Há algum filósofo latino-americano, africano ou oriental presente no texto? Se sim, como é utilizado (simplesmente citado ou tem suas ideias discutidas)?
- 3) Sobre os textos de filósofos: estão presentes no material? Se sim, de que forma estão presentes? Com qual finalidade?

✓ Questões orientadoras para análise: didática.

- 1) Que tipos de exercícios são propostos: de fixação do conteúdo, de aprofundamento temático ou de elaboração pessoal/criativa sobre o tema?
- 2) Quais os principais recursos didáticos utilizados no livro (gráficos, sínteses, imagens, textos literários e jornalísticos, mapas conceituais, glossários, etc.)?
- 3) Quanto à linguagem da obra, como você a avaliaria: adequada ou inadequada para o público-alvo? Justifique.

É interessante ressaltar que essa análise alinha-se à visão de Pimenta (2012) como uma reflexão e problematização sobre a própria prática como momento de construção de conhecimento.

Levar os bolsistas a perceberem, por exemplo, qual o tipo de abordagem (histórica, temática ou por problemas) que livros didáticos e professores adotam é interessante para não incorrer nos riscos a que cada uma delas podem nos levar. Gallo e Kohan (2000) nos alertam

sobre esses enfoques e também seus possíveis erros. A abordagem temática pode ter o risco de não definir o tema e sua relação com a História da Filosofia. A histórica, transformar-se em estudo enciclopédico e maçante. A abordagem por problemas, na armadilha de ficar apenas no nível das discussões, do senso comum e de se transformar, segundo Gallo (2006), numa “‘arena de opiniões’, aquela em que o professor traz notícias ‘fresquinhas’ de jornal para serem analisadas e debatidas” (GALLO, 2006, p.25), quando cada aluno defende seu ponto de vista, sem ceder às suas convicções.

Planejar uma aula, elaborar um projeto e materiais didáticos exige do professor conhecimento, tempo e empenho. Remetendo a Pimenta (2008), exige os domínios dos saberes da experiência, do conhecimento e os pedagógicos. Em *O Abecedário de Gilles Deleuze*, na letra P, de Professor, Deleuze, em conversa com Claire Parnet, fala sobre a elaboração de uma aula que, segundo ele, precisa de muito preparo para se ter poucos minutos de inspiração:

Acho que as aulas têm equivalentes em outras áreas. Uma aula é algo que é muito preparado. Parece muito com outras atividades. Se você quer 5 minutos, 10 minutos de inspiração, tem de fazer uma longa preparação [...]. Eu me preparava muito para ter esses poucos momentos de inspiração. (DELEUZE 2008, p. 55).

Para ele uma preparação de uma aula é como no teatro, precisa ser ensaiada. E continua, [...] “se não tivermos ensaiado o bastante, não estaremos inspirados. Uma aula quer dizer momentos de inspiração, senão não quer dizer nada”. (Idem, 2008, p. 55).

As metodologias utilizadas no PIBID-Filosofia podem funcionar como um ensaio que conduz à criação das atividades. Como já mencionamos, um desses roteiros se encontra em Aspis e Gallo (2009) e Gallo (2012a). Embora essa primeira metodologia seja a mais citada (utilizada) nos relatórios, o que notamos é que essa proposta não aparece como “O Método”, mas como um dos, uma vez que outras duas abordagens também são utilizadas. Na concepção deleuziana não há modelos de como dar uma aula: “Não há método para encontrar tesouros nem para aprender”. (DELEUZE, 2006, p.159), pois esse processo é da ordem do involuntário, dos signos que escapam ao controle. No entanto, precisamos de parâmetros para nos guiarem. A criação não se efetua fortuitamente, ela necessita ser ensaiada. Mas se não há método para aprender, isso não descarta a possibilidade de construir estratégias de ensino para possibilitar a criação.

O processo de construção das atividades para os alunos e, principalmente, das aulas passa por quatro momentos didáticos: *sensibilização*, *problematização*, *investigação* e *conceituação*. Embora essas etapas, apontadas por Gallo e Aspis, estejam voltadas para o

ensino de Filosofia e, por consequência, tendo como foco o aluno, podemos perceber que elas estão ligadas à formação do professor que as realiza.

A *sensibilização* é o momento de cativar os alunos para a investigação filosófica. É a ocasião de afetamento mediante elementos não filosóficos para um posterior problema filosófico. Por isso, esse primeiro movimento deve ser sentido pelo aluno, na medida em que ele possa ver a relação da temática com as suas experiências. Aqui, o professor pode usar músicas, poesias, pintura, desenho animado, um vídeo do Youtube ou o WhatsApp, uma reportagem das redes sociais, uma imagem, uma charge, uma história em quadrinhos. Para elucidar essa e as outras etapas, exemplificamos algumas atividades preparadas pelos pibidianos com a supervisão do professor (PIBID-FILOSOFIA, 2014). A primeira delas é uma aula com a temática *Teoria do conhecimento, introdução ao racionalismo*.

Para envolver os alunos foram utilizadas duas sensibilizações. A primeira consistia em projetar no datashow imagens de ilusão de ótica para mostrar a relação entre percepção e realidade. (PIBID-FILOSOFIA, 2014, anx.3, 3.1).

A outra provocação foi encher três garrafas transparentes com suco de laranja, mas que foram tingidas com corantes de cores distintas. A bolsista PRODÁTICO explica essa sensibilização:

Nas garrafas contendo o suco de laranja, pingar gotas de corante até mudar completamente a cor do suco e colocar nos copos descartáveis. Ao usar o corante, a intenção é de confundir a visão e o paladar do aluno. Pedir aos alunos que escolham um suco, e antes de eles beberem pergunta qual sabor eles acham que é. Depois de beberem, questione-os sobre qual o sabor do suco. Eles provavelmente ficarão confusos, pois o paladar se confunde com o que temos na memória sobre a associação que fazemos entre cores e sabores. (PIBID-FILOSOFIA, 2014, anx.3, 3.1).

No movimento de *problematização*, o professor transforma a temática em um problema filosófico, em uma questão que possa gerar investigação. O objetivo da questão aqui é “problematizar vários de seus aspectos, de diferentes perspectivas”. (GALLO, 2012a, p. 96). O professor não só formula problemas, mas proporciona condições para que os alunos possam criá-los. Mas não um problema que é suscitado a fim de ser solucionado, e que desapareça quando as questões são resolvidas (DELEUZE, 2006), mas um problema que gere sempre a busca. Diferente da pergunta que pressupõe uma resposta, “uma questão interroga alimentada pela expectativa de que o novo surja, que sejam criadas novas ressonâncias, variações desconhecidas, recortes insólitos [...]”. (MONTEIRO, 2006, p.105). Assim, foram propostas as seguintes questões: “O que é o conhecimento? De que maneira conhecemos algo? Existem maneiras diferentes de se conhecer?”. (PIBID-FILOSOFIA, 2014, anx.3, 3.1).

Seduzidos pela primeira etapa e mobilizados pela segunda, os alunos *investigam* suas questões à luz dos textos filosóficos que proporcionam a investigação. O próprio Deleuze recorreu à História da Filosofia (ora criticando alguns pensadores) para tirar dela matéria-prima que fomentasse sua criação. A investigação foi efetuada por meio de pequenos excertos (dois parágrafos) de Descartes sobre a Meditação Primeira - *Das coisas que se podem colocar em dúvida*, e a Meditação Segunda - *Da natureza do espírito humano; e de como ele é mais fácil de conhecer do que o corpo*. (PIBID-FILOSOFIA, 2014, anx.3, 3.2).

O movimento de *conceituação* é o esforço de construir um ponto de vista autônomo que equacione o problema. Gallo destaca que essa etapa é de se “fazer o movimento filosófico propriamente dito, isto é, a criação do conceito”. (GALLO, 2012a, p.98).

Gallo, ao utilizar algumas vezes na etapa de conceituação a expressão “criar os conceitos” ou “recriar novos conceitos” (GALLO, 2012a, p.97), parece indicar a possibilidade de criação de conceitos pelos alunos. Essa etapa aparece em outros momentos sobre uma outra ótica, criação de um ponto de vista. Ou seja,

[...] é o momento dos alunos poderem criar as suas subversões. [...] munidos do estudo filosófico desenvolvido até o momento, os alunos podem elaborar uma versão própria do problema, podem ensaiar uma equação filosófica para lidar com ele, cada um treinando à sua maneira. (ASPIS; GALLO, 2009, p.110).

Com esta última ideia, entendemos que aqui a criação se concretiza no âmbito da tradução. Por isso nos aproximamos mais de Sandra Corazza, que entende a criação como tradução/transcrição.

Para essa última etapa foi proposta uma atividade que pudesse direcionar as questões surgidas na etapa da problematização. Os alunos foram convidados a criar a partir da seguinte questão: “Através dos conteúdos estudados sobre o Racionalismo, argumente o motivo de não podermos confiar nos sentidos”. (PIBID-FILOSOFIA, 2014, anx. 3, 3.1)

Ao realizar esses quatro movimentos, é exigido dos integrantes do subprojeto um esforço considerável. A eles cabe dominar todas as fases desse procedimento. Antes de realizá-los com os alunos, o docente idealiza-os antes no pensamento, depois no planejamento e, mais tarde, com os alunos nas atividades. São no mínimo três traduções que esse processo exige. É uma transcrição que opera no plano teórico, uma vez que, na concepção deleuziana, pensar já é criação: “Pensar é, antes de tudo, criar. Logo, trata de engendrar o pensar no próprio pensamento” (CORAZZA, 2013, p.24), mas também no plano prático com os alunos.

Assim, enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem por resultado uma transformação real deste, a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas ideias sobre as coisas, mas não as próprias coisas. Porém, esta transformação da consciência das coisas é pressuposto necessário para se operar, no plano teórico, um processo prático. (GHEDIN, 2012, p.153).

Essa metodologia apresenta-se como potente para a aprendizagem e formação do professor, porque questiona justamente as bases do pensamento representacional e, de modo particular, aquilo que denominamos *Entraves do Pensamento*. Ao sensibilizar os alunos, a metodologia leva em conta que o aprendiz precisa ser afetado, que o aprender não é natural, assim como não o é o pensar. A problematização traz à tona a importância da criação dos próprios problemas, e não apenas solucionar os já postos pela tradição, num ato de pura reconhecimento. O problema como dínamo do pensamento faz pensar, criar. Essa criação não surge do nada. Deleuze recorreu à própria História da Filosofia para criar seu pensamento. No entanto, não é apenas reproduzir a tradição, mas despertar conceitos adormecidos, lançando-os numa nova cena, recriando-os. (DELEUZE; GUATTARI, 2010).

A metodologia contribui também para a formação docente visto que desafia o professor a ser criativo e sensível ao aproximar a filosofia pela via da sensibilização com músicas, filmes, poemas, pinturas, figuras, etc. Também desperta no professor a capacidade de criar seus próprios problemas com os alunos e investigá-los com o aporte da História da Filosofia. E aí está a grande responsabilidade de sua especificidade de professor: conhecer a própria História da Filosofia. Caso contrário, o que teria para investigar com os alunos? Decorre disso que a qualidade da transcrição do professor tradutor da tradição vai depender do seu aporte teórico da tradição filosófica e do saber pedagógico, que serão mais ou menos intensos de acordo com os saberes adquiridos. Isso demonstra que “da transcrição dos nossos próprios elementos educacionais depende a intensidade de permeação entre ações de pesquisa e prática docente com as diversas manifestações artísticas, filosóficas e científicas”. (CORAZZA, 2015, p. 113).

Vejamos como essa metodologia repercutiu em outras aulas e projetos segundo a avaliação dos bolsistas.

Sobre uma das aulas no projeto *O Romantismo é um mito?*, a bolsista PRODÁTICO descreve os movimentos da aula:

Iniciamos com a sensibilização através de cartas românticas, problematizamos falando sobre o Romantismo e como as ideias desse movimento se propagaram na sociedade. Investigamos o Romantismo e suas características, Romantismo alemão, em Portugal e no Brasil, destacando as obras de maior sucesso. Na parte “trabalhando com os textos” colocamos um recorte do diálogo “O banquete” de Platão, e um outro recorte do livro “O espírito da intimidade”, de Sobonfu Somé. O primeiro texto fala sobre o mito do andrógino e a eterna busca do ser humano por sua alma gêmea; o segundo faz uma crítica ao amor romântico e a importância de se ter um relacionamento baseado no Espírito, tal como na cultura da autora. O problema colocado é se esse tipo de amor resgato e propagado pelo Romantismo existe de fato na sociedade ou é uma criação imaginária que a sociedade comprou e tem necessidade de que seja verdade. (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx. 4, 4.2).

O bolsista NA PRAÇA, para desenvolver o tema do racismo, no Projeto *Filosofia e Consciência Negra - Desconstruindo o Racismo*, descreve a metodologia:

Para a execução do material didático, utilizamos os quatro passos da abordagem didática de Sílvio Gallo: a) Sensibilização: como forma de instigar a participação e o interesse do aluno pela filosofia, buscamos, através de poesias, letras de músicas e atividades lúdicas, aproximar a realidade dos alunos ao problema do racismo. b) Problematização: após a sensibilização, abriu-se espaço para que os próprios alunos levantassem questionamentos sobre as situações de racismo presenciadas em seu cotidiano, despertando a reflexão acerca de suas próprias experiências como forma de problematizarmos as consequências do racismo no Brasil e no mundo. c) Investigação: com a ajuda dos cadernos Filosofia e Consciência Negra, apresentamos, na História da Filosofia, o pensamento de filósofos que se debruçaram sobre a questão debatida e, com isso, alcançamos uma compreensão filosófica sobre o problema. Dessa forma, os alunos são estimulados a filosofar e a dialogar com grandes nomes da filosofia. d) Conceituação: a última etapa do método consiste na criação de conceitos. Nesse sentido, Sílvio Gallo encontra na teoria deleuziana sobre “O que é Filosofia?” a base de sua abordagem. Os alunos, então, são motivados a recriarem os conceitos, como meio do próprio aluno percorrer o movimento de pensamento na formulação do conceito estudado. (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx. 2, 2.5).

Analisando o Seminário *Oficina de Conceitos* quanto à metodologia, o bolsista ROMITO ressalta seu aspecto positivo ao servir como guia na elaboração das aulas e projetos, proporcionando um norte quanto ao planejamento, com começo, meio e fim:

Nesta oficina, o PIBID demonstrou todo seu poder de formação de professores ao abordar o livro *Metodologia do Ensino de Filosofia*, do autor Sílvio Gallo, que trata sobre como devemos ensinar os conceitos filosóficos. O livro é de grande valor para a formação. Como foi distribuído e, depois, aplicado, torna tal atividade antes um fio de esperança, em um palheiro inteiro de força e vontade. As etapas de aprendizagem que o livro traz e algumas habilidades e conceitos foram de suma importância para o desenvolvimento dos projetos e planos de aulas, pois foi a partir deste estudo que entendemos como iniciar e terminar uma aula, um projeto ou um ano letivo. Foi com este material que tive a possibilidade de desenvolver a principal capacidade de um professor, que é a de utilizar os mais variados meios para buscar o aluno em qualquer mundo em que ele esteja, mesmo ele gostando ou não da matéria. Conceitos como sensibilização, problematização, investigação e conceituação nunca serão esquecidos. (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx. 2, 2.5).

Embora essa oficina seja um estudo potente para a formação dos bolsistas, analisamos que houve a ausência de registro em sua íntegra, a fim de conhecermos o resultado da análise e como os futuros licenciandos se posicionam frente ao livro didático, uma das possibilidades do seu trabalho docente.

A segunda proposta metodológica foi aplicada no projeto *Filosofando com cinema* em 2015, e possibilitou a aplicação de duas metodologias complementares: de Guillermo Obiols (2002) e Sílvio Gallo (2012). Enquanto Gallo oferece quatro etapas para o fazer filosófico (sensibilização, problematização, investigação, conceituação), Obiols (p.120) apresenta uma dinâmica dividida em três momentos: *Concreto* (motivar e colocar problemas), *Desenvolvimento abstrato* (discutir o problema, analisar *textos* filosóficos, recorrer à história da filosofia) e *Encerramento concreto* (sintetizar, aplicar, avaliar). (PIBID-FILOSOFIA, 2015, an.7; an.7, 7.2). É perceptível a congruência entre o segundo, terceiro e quarto passos propostos por Gallo com os indicados por Obiols. Daí afirmamos a correlação entre ambas as metodologias.

A equipe utilizou alguns passos da metodologia de ensino-aprendizagem de Sílvio Gallo. O primeiro momento foi de sensibilização a partir da utilização do filme “Uma história de amor e fúria”, sendo este recurso midiático de grande valia, uma ferramenta didática que atraiu a atenção dos discentes, proporcionando outra possibilidade de apreensão de conhecimento. [...] em muitos momentos, algumas etapas (Problematização, Investigação e Conceituação) foram contempladas, e com eficiência. Na construção do trabalho, a metodologia não foi seguida à risca, mas no final identificamos novos pontos que possibilitaram a utilização de uma metodologia mais rápida e que se encaixe no trabalho proposto. (PIBID-FILOSOFIA, 2015, an.7, 7.2).

A terceira forma de lidar com a História da Filosofia, seu ensino e a formação de professores é pautada nas discussões que Jesus e Silva (2014) fazem da leitura de autores como Dussel (2005, 2013), Mariátegui (1928), Cabrera (2010) e Margutti (2013), dentre outros. A proposta visa inserir conceitos e assuntos que vão além das temáticas do contexto da filosofia europeia. Isso porque nas propostas metodológicas e curriculares vigentes há

[...] pouca presença de temas caros ao nosso contexto – haja vista a relação entre modernidade e colonialidade, a questão indígena, o racismo, a modernização conservadora, a religiosidade popular, dentre outras – além da ausência de referenciais teóricos e filósofos latino-americanos e brasileiros fundamentais para a reflexão sobre esses temas. (PIBID-FILOSOFIA, 2014, an.5, 5.4).

Para essa mudança, o subprojeto procurou atuar na *formação* dos futuros docentes e no *ensino*, tanto na escola com planos de aulas e projetos quanto na universidade com cursos de extensão e disciplinas que contemplem uma filosofia que discute os problemas da nossa

cultura. Para isso, as ações do subprojeto pretendem avançar para uma abordagem chamada de *revolução paradigmática*.

Com essa noção, queremos indicar a necessidade de repensar os modelos do fazer filosófico (o que se considera como filosofia) e os modelos historiográficos (os marcos históricos, as caracterizações de períodos, os temas relevantes, os autores de referência). Sobretudo este último permanece intocado, seja nos materiais didáticos e especializados produzidos, seja na estruturação curricular adotada nas escolas e nas universidades. A tal ponto que um professor de filosofia pode se formar e exercer seu ofício sem nunca ter ouvido falar em filósofos como Mariátegui, Dussel, Álvaro Vieira Pinto, Miguel Reale, ou ter se dedicado a temas como racismo, libertação, antropofagia. (FILOSOFIA, 2014, anx.5, 5.4).

Essa abordagem se fez presente na formação dos integrantes do Subprojeto Filosofia e é apresentada e desenvolvida no tópico 5.7, *Participações em eventos*, onde evidencia as apresentações e publicações de temas e autores que ajudam a pensar um ensino e uma formação que valorize nossa realidade cultural, e no tópico 5.8, *Por uma Filosofia menor*, onde, como parte da formação dos licenciandos e supervisores, foram estudados pensadores brasileiros. Nesse mesmo tópico o repensar os modelos de fazer filosofia é desenvolvido com mais propriedade.

5.4 Formação cultural-filosófico-pedagógica

Sob esse subtítulo queremos agrupar as atividades desenvolvidas pelo PIBID-Filosofia ao longo dos anos de 2010 a 2016 que constituíram capacitação aos integrantes do subprojeto, visando ao aprofundamento sobre saberes referentes à disciplina Filosofia, aos saberes pedagógicos e uma formação visando ampliar o leque cultural dos participantes. Não aprofundaremos todas, pois se tornaria inviável pela quantidade, mas destacaremos aquelas que, pela nossa análise, via relatórios, tiveram informações importantes para avaliarmos como significativas na formação docente. As demais serão citadas nos anexos ou encontradas nos relatórios, a fim de consulta para os que se interessarem. Salientaremos as atividades formativas mais significativas de cada ano.

São notórias as reflexões apontadas na formação dos professores nas últimas décadas, principalmente quanto aos saberes necessários para o exercício da docência (PIMENTA, 2006) (TARDIF, 2014), (GAUTHIER, et. al., 2006). Essas reflexões apontam que os saberes não provêm somente da teoria, mas da prática pedagógica, numa inter-relação entre ambas como constitutivos do ser professor. Mas não são raros os que entendem que a profissão docente é uma atividade que não necessita de qualificação: um notório saber em área

específica seria suficiente para atuar no ensino, ou anos de experiência como satisfatórios para exercer tal profissão. Em seu livro *Didática* (2006), Libâneo ressalta a articulação entre a formação teórico-científica, que compreende os estudos acadêmicos específicos, e a formação pedagógica, assim como a formação técnico-prática, que visa preparar para a docência (Didática, Metodologias específicas, Psicologia da Educação). Para ele,

A formação profissional para o magistério requer, assim, uma sólida formação teórico-prática. Muitas pessoas acreditam que o desempenho satisfatório do professor na sala de aula depende de vocação natural ou somente da experiência prática, descartando-se a teoria. [...] o domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho. (LIBÂNEO, 2006, p. 28).

Em nossas reflexões a partir de agora, ressaltaremos a importância dos saberes teóricos que os envolvidos no Subprojeto Filosofia receberam. Aqui a teoria tem o papel de “oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os”. (ALMEIDA; PIMENTA, 2015, p.20). A capacitação oferecida aponta para a aquisição dos saberes das áreas específicas, dos saberes pedagógicos (PIMENTA, 2006) e a formação teórico-científica, formação técnico-prática (LIBÂNEO, 2006), desmistificando “a concepção de que ensinar é um dom, e que, portanto, não necessita de um conhecimento específico e de formação etc.”. (GATTI, 2013, p.97).

- *Grupo Prophil*

Um dos requisitos para fazer parte do PIBID-Filosofia é a participação no grupo de pesquisa Prophil - Grupo de pesquisa em Filosofia e Educação. Ou seja, todos os integrantes do subprojeto têm o compromisso de participar dos encontros desde 2010. Esse grupo integra pesquisadores do IFMT (Instituto Federal de Mato Grosso), da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá (SEDUC) e da UFMT, e nas reuniões mensais agrega temas do ensino, didática, currículo e formação de professores de Filosofia. Essa parceria tem proporcionado, através de subsídios teóricos, bons resultados, na medida que vem “colaborando para que os bolsistas percebam a necessidade de unir a docência à pesquisa”. (PIBID-FILOSOFIA, 2010, p. 3). O grupo também visa “familiarizá-los com as práticas típicas da pesquisa, mas também oportunizar a investigação de temas relacionados ao ensino da Filosofia e sua interface com a História da Filosofia e com a pedagogia”. (Idem, 2010, p. 62).

Esse aspecto positivo do Prophil é destacado por Santiago e Theobaldo (2015) no artigo *A experiência no PIBID e o estágio docente em filosofia*, no qual analisaram a experiência no PIBID e seu impacto no estágio em Filosofia. As autoras afirmam que

O leque de teóricos estudados no Prophil permite aos bolsistas experimentar as ideias estudadas, favorecendo a reflexão crítica por meio da prática no ambiente escolar e fornecendo suporte teórico, metodológico e preparo docente, o que, por sua vez, repercute de forma positiva no Estágio Supervisionado. (SANTIAGO; THEOBALDO, 2015, p.70).

Nessa pesquisa, a bolsista e a coordenadora analisaram as repercussões do subprojeto na formação dos pibidianos que, concomitantemente ou imediatamente após, estiveram em situação de Estágio. Embora 30% dos entrevistados dissessem que o Prophil foi indiferente nessa etapa, “20% disseram que a participação no Prophil repercutiu positivamente na sua experiência docente; 50% afirmaram ter obtido melhor êxito devido ao conhecimento didático pedagógico adquirido”. (SANTIAGO; THEOBALDO, 2015, p.70). Talvez isso se refletisse pelo fato de o coordenador do subprojeto ser membro ativo do Prophil e do Colegiado do Curso de Licenciatura, favorecendo uma integração entre a licenciatura e as atividades desenvolvidas, gerando um formato mais dinâmico e articulado. (SANTIAGO; THEOBALDO, 2015).

A parceria com o Prophil foi cessada devido este Grupo estar com suas atividades suspensas desde o 1º semestre de 2015. No entanto, o que se nota nos relatórios é que uma cooperação nesse modelo possibilita vivenciar experiências em grupo de pesquisa, desenvolver projetos de pesquisa, e articular atividades de pesquisa e ensino. Ou seja, a participação nesse grupo

permitiu o contato com questões específicas do ensino de filosofia e posterior elaboração didática. Fomentou e sistematizou o vínculo entre a atuação docente e a pesquisa. Contribuiu, ainda, para a participação em eventos com apresentação de trabalhos e fomento às habilidades de comunicação dos bolsistas (PIBID-FILOSOFIA, 2013, p. 3).

A vinculação a um grupo de pesquisa proporciona aos educadores, enquanto pesquisam, uma reflexão sobre sua própria ação, e num movimento de autoanálise e reelaboração criam novas práticas que aperfeiçoam seu próprio fazer. Corazza destaca que docência e pesquisa estão imbricadas, sendo que todo professor é um pesquisador enquanto educa. Caso não fosse, o que, e como ensinaria? (CORAZZA, 2013). Nessa confluência do ato de ensinar e pesquisar, emerge a criação.

Assim, para educar, pesquisamos, procurando e criando, para ensinar; ensinamos, pesquisando, para procurar e, também, para criar. [...] Daí decorre uma docência-pesquisa que reconhece que só funciona, isto é, torna-se ativa e afirmativa, se, além de criar uma nova sensibilidade, também lida com as problemáticas contemporâneas; transformando-se numa educação nunca definitivamente fixada, jamais esgotada, intempestiva (no sentido de Nietzsche), a favor de um tempo por vir. (CORAZZA, 2013, p. 98).

O Prophil, enquanto espaço que possibilita a formação docente, transparece nas falas dos licenciandos. Enquanto os bolsistas LEITUSOFO e CINEMOV destacam a relação da pesquisa filosófica com vida acadêmica, o bolsista TEU LUGAR expressa a influência dos professores mais experientes na sua formação, e a bolsista CLÁSSICOS ressalta o vínculo entre a atuação docente e o ensino.

O Prophil proporcionou também motivação ou (sensibilização) sobre as pesquisas elaboradas pelos colegas, suas dificuldades, seus anseios (em um momento parecia uma terapia de grupo). O Prophil constitui, para os alunos iniciantes (como eu) na pesquisa filosófica, uma real necessidade de organização da vida universitária. Com isso, quero dizer que, a aprendizagem (no caso da monografia ou da dissertação) só se realiza mediante o esforço individualizado e autônomo. Ser um pesquisador é trabalhoso e demanda esforço bem como disciplina de estudo. (LEITUSOFO) (PIBID-FILOSOFIA, 2010).

Eu apreciei muito a reunião do Prophil, achei bem proveitosa e que valeu a pena participar, porque obtive partilhamento de experiências na estrutura de monografia e, principalmente, pelo conteúdo abordado em toda a discussão, desde os comentários aprofundados entre os professores quanto o desenvolvimento dos conteúdos nas monografias. (CINEMOV). (PIBID-FILOSOFIA, 2012).

O Pibid e o Prophil têm caráter complementar. O Pibid é o projeto, a aplicação do futuro professor, o aluno da universidade, já com os pés nas escolas, "ralando" para conhecer o sistema a partir de dentro. O Prophil é onde o professor, já experiente, tem o lugar para expressar suas observações sobre o sistema educacional a partir de fora. No Prophil tive a oportunidade de ouvir professores apaixonados pela educação, como o professor Aristides, o professor Walkyr, a Professora Francisca e a professora Cristina, me dando uma visão maior deste universo, seus problemas e suas recorrentes tentativas de solucioná-los. Assim, entendo estes dois movimentos, Pibid e Prophil, como uma grande imagem de conhecimento flutuante e dinâmica onde conheço melhor o papel do futuro professor. (TEU LUGAR). (PIBID-FILOSOFIA, 2010).

Ambos os encontros, os semanais do PIBID e o mensal do PROPHIL, são de grande contribuição para a nossa formação teórica enquanto participantes do PIBID de Filosofia, pois nos proporcionam o subsídio conceitual, principalmente quanto às questões relacionadas à docência e ao ensino, necessário para a futura atuação prática do PIBID. (CLÁSSICOS). (PIBID-FILOSOFIA, 2010).

- *Minicurso Didática Geral*

Para as primeiras atividades em 2010 nas duas escolas, André Avelino Ribeiro e Raimundo Pinheiro, o Subprojeto Filosofia se orientou em duas linhas de ações: “a) capacitação teórica (através de seminários de leitura e de pesquisa, cursos de capacitação e diagnóstico das escolas participantes; e b) planejamento das atividades nas escolas (elaboração

de planos de ensino e planos de aulas e elaboração de projetos didáticos variados)”. (PIBID-FILOSOFIA, 2012. p.1).

Sobre o primeiro item, em linhas gerais, houve o estudo das *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Orientações curriculares da Educação Básica do Estado do Mato Grosso*, estudo sobre metodologia em filosofia por meio do livro *Ensinar Filosofia: um livro para professores*, de Renata Aspis e Sílvia Gallo (2009) e outras capacitações na área do ensino de filosofia. (PIBID-FILOSOFIA, 2010. p.4).

Destacamos agora o curso de Didática como uma dessas atividades formativas de 2010. As demais estão discriminadas no Anexo 4.

O minicurso de didática teve como intuito oferecer diferentes propostas pedagógicas presentes na educação brasileira, analisar e identificar os diferentes níveis de planejamento e suas implicações no trabalho escolar, bem como compreender os fundamentos de um planejamento e entender a avaliação como processo da prática educativa, o curso foi pensado a fim de “familiarizar os bolsistas com as preocupações pedagógicas comuns ao exercício da docência e, concomitante, nos debruçamos sobre algumas propostas metodológicas para o ensino de filosofia”. (PIBID-FILOSOFIA, 2010, p.63).

O método utilizado foi a roda-de-conversa onde, no lugar de aulas expositivas ministradas pela professora, os alunos é quem realizavam esta exposição, com a intervenção da professora quando necessário. Foram distribuídos 12 textos sobre didática, estudados em quatro encontros, onde cada participante e cada membro do PIBID-Filosofia ficou responsável pela exposição de um deles juntamente com os alunos da disciplina Prática de Ensino em Filosofia. Ao final de cada exposição, cada participante escreveu o que assimilou de mais importante dos textos expostos nos encontros. (PIBID-FILOSOFIA, 2010).

O Curso proporcionou aos bolsistas, principalmente aos dos primeiros semestres do curso de Licenciatura, contato com as questões fundamentais da Didática, a partir das quais foi possível introduzir aspectos peculiares da Didática para o ensino da Filosofia. Nesse sentido, o curso se revelou significativo para a formação inicial dos bolsistas. (PIBID-FILOSOFIA, 2011, p.3).

A contribuição do curso e a avaliação da metodologia empregada aparecem nos relatórios dos bolsistas como momento relevante na formação docente. (PIBID-FILOSOFIA, 2010):

Tendo em vista a futura atuação de todos os discentes participantes do PIBID, tal curso se fez necessário e de grande valor para o melhor desempenho docente de todos os integrantes por proporcionar conhecimento e fontes de leituras, assim como a troca de experiência já vivenciadas pelos participantes do curso. (CLÁSSICOS).

Através do curso pudemos perceber como o professor deve agir para trabalhar e motivar os alunos. Os resultados alcançados foram maiores do que os esperados. E o método da roda de leitura, usado pela professora, é ótimo para provocar a participação de todos. Acredito que a criação do curso foi uma ideia muito coerente com a realidade que estamos vivendo. (DISCURSUS).

Achei bastante válida essa forma de trabalho realizado pelo sistema de relatório ao final de cada aula, contando com a participação de todos os membros do grupo, pois foi uma fórmula que não deixa ocorrer dispersão do assunto, e acredito que com isso o índice de aproveitamento aumenta. Acredito que foi uma contribuição de forma substancial para o bom desempenho do projeto em que estamos inseridos, para o exercício de nossa atividade profissional e nossa formação pessoal, porque foram trabalhados conteúdos que dizem respeito a toda uma composição, do construir, do fazer, do que é ser professor. (ESTRANHAMENTO).

Contribuiu no esclarecimento dos fundamentos e da aplicabilidade da Didática, demonstrando meios que tornam a prática pedagógica eficiente, prazerosa e consciente. Mostrou a importância de se levar em conta a diversidade cultural na ação pedagógica, propiciou interação entre os membros do Grupo PIBID. (ARTESANAL).

Em 2011, as atividades formativas se concentraram nas reuniões de planejamento com revisões e finalizações de *banners*, planos de aula, de projetos iniciados em 2010, nas avaliações dos projetos finalizados, na preparação de *banners* e artigos para a Semana Acadêmica, Seminário integrador do PIBID e as reuniões no Grupo Prophil. As outras formações filosófico-pedagógicas, abordando o ensino de filosofia, política, o papel da coordenação no Ensino Médio e a relação entre a Filosofia e Psicologia estão no Anexo 5 (PIBID-FILOSOFIA, 2011, anx.5).

Em 2012, a formação dos integrantes seguiu o mesmo ritmo de 2011, acrescentando a pesquisa e a produção de manuscritos (PIBID-FILOSOFIA, 2012, anx.12; anx.13) tanto para aperfeiçoamento pessoal quanto para subsídios para possíveis projetos e planos de aulas, agora com adaptações que levassem em conta o livro didático do Programa Nacional do Livro Didático-PNLD, adotado nas escolas parceiras. As pesquisas e produções de aperfeiçoamento estão no Anexo 6.

Além das atividades filosófico-pedagógicas descritas no Anexo 6, e da formação em comum nos dois anos anteriores, o ano de 2013 se caracterizou pelo diálogo interdisciplinar com o Subprojeto-História, no estudo, no planejamento e na execução de ações no espaço escolar e acadêmico com o tema Ditadura Militar Brasileira. Isso se deu pela iniciativa dos bolsistas dos respectivos subprojetos que se perceberam compartilhando um mesmo espaço de atuação, a Escola Estadual Presidente Médici (PIBID-FILOSOFIA, 2013, p.21).

Dessa parceria resultaram 6 atividades de formação como, 1 Curso de extensão, Mostra de Cinema, e 2 projetos que, embora planejados, não ocorreram devido a greve, mas que mesmo assim, resultaram em material de estudos. Essas atividades se encontram no Anexo 7.

O ano de 2014, em se tratando de fomento na formação dos integrantes do subprojeto, apresentou-se como um ano promissor na realização de 12 atividades filosófico-pedagógicas. Dessas, 4 a saber: *Pesquisa Filósofos Brasileiros*, *Oficina de Ensino de Filosofia Historiografia*, *Seminário História América Latina Registro Oficina Filosófica*, serão abordadas quando tratarmos sobre o tópico 5.8, *Por uma formação menor: desvios criadores*. Merece destaque nesse período a atividade *Estudo Culturais*. As demais podem ser encontradas no Anexo 8.

- *Estudos Culturais*

Essa atividade foi proposta para ser realizada nos dois recessos escolares: um devido a realização da Copa do Mundo e o outro nas “férias” de Julho do ano, indicando aos licenciandos leituras da literatura e da história, bem como, filmes, músicas, a fim de permitir uma ampliação do repertório cultural dos bolsistas. Uma obra foi indicada para cada bolsista, e ele deveria escrever uma pequena síntese sobre suas impressões acerca do estudo que lhe coube. (PIBID-FILOSOFIA, 2014, anx. 2, 2.5; 2.6). Assim foram distribuídos para os 15 licenciandos os seguinte estudos:

a) Filmes: *Metrópolis* (dir. Fritz Lang); *Homo Sapiens 1900*” (dir. Peter Cohen); *Che 2 - A Guerrilha* (dir. Steven Soderbergh); *La hora de los Hornos* (dir. Fernando Solanas); *Santo Forte* (dir. Eduardo Coutinho); *A Onda* (dir. Dennis Gansel);

b) Livros: *Diário de Fernando* (Frei Betto); *O livro de areia* (Jorge Luís Borges); *A revolução dos bichos* (George Orwell); *Holocausto brasileiro* (Daniela Arbex); *O século do vento* (Eduardo Galeano); *Guerra Fria* (Robert McMahon); *Espelho Mágico* (Mario Quintana);

c) Músicas: Paulo Vanzolini – coletânea; CD Milton Nascimento e CD Missa dos Quilombos. (PIBID-FILOSOFIA, 2014, anx. 2, 2.5).

Nos relatórios especificamente sobre esta atividade não encontramos nenhuma orientação que pudesse indicar aos pibidianos uma aproximação dos temas com o Ensino de Filosofia. Mas talvez, como consta nos relatórios, o propósito da atividade tenha sido o de ampliar o leque cultural dos licenciandos. Em nossa avaliação, esses estudos são potentes para serem traduzidos para a educação, como foi feito com uma atividade similar em 2010, chamada *Oficinas de Leitura*, que propunha exercitar o Ensino da Filosofia em interface com a Literatura, aproximando-a da tradição filosófica. Essa oficina será aprofundada quando falarmos dos projetos.

No entanto, analisando os portfólios, percebemos que três bolsistas, cada uma a seu estilo, de maneiras diferentes, fizeram uma tradução criativa de algumas dessas obras para possíveis temas no ensino da filosofia.

Ao fazer a análise do documentário *Homo Sapiens 1900*, a bolsista VERCINE enfatizou que, como um todo, alguns temas saltam como expressivos, bioética, direitos humanos, consciência sociorracial, história e religião, mas que analisados por partes as opções se tornam ainda mais abrangentes como as seguintes ideias:

Separar em duas partes – Eugenia e Higiene racial – explicar a diferença e como cada uma age. Poderia ser parte de um plano de aula dentro do grande tema Ética; separar entre Alemanha nazista – bem como demais países de regime totalitário – e União Soviética; utilizar a teoria de Platão para explicar melhor algumas partes, e referências feitas no filme. Poderia ser parte do conteúdo programático da Antiguidade grega, usando as partes do filme que explicitam a ideia platônica, e excertos do texto “A República”, no qual Platão fala sobre as mulheres e as crianças; utilizar de alguns trechos para fazer uma introdução sobre a ideia, para depois falar sobre o movimento eugênico no Brasil. Trabalhar alguns trechos dentro da ideia de eugenia “racial” no filme, abordando a perspectiva brasileira e o preconceito enfrentado, aqui, pelos negros e imigrantes. (PIBID-FILOSOFIA, 2014, anx.2, 2.6).

O filme *Metrópolis* foi de responsabilidade da licencianda CINEMOV, que contextualizou o enredo como uma história que se passa no século XXI na cidade chamada Metrópolis, governada por um poderoso empresário que administra a divisão de duas classes, os cidadãos acima da superfície e os operários que vivem em precária condição de vida. Após descrever essa situação, ela complementa: “A partir dessa perspectiva, o filme aborda temas sociais e políticos, como alienação, desigualdade social, industrialização e seus impactos sociais”. (PIBID-FILOSOFIA, 2014, anx.2, 2.6).

A bolsista AUTOBRA ficou com o livro *A revolução dos bichos*, de George Orwell. A aluna, que não havia lido nada sobre o autor, destacou dois trechos que optamos por reproduzir, pois mostra a maneira como ela filtrou as informações e que estão presentes em seu depoimento.

“Então, camaradas, qual é a natureza desta nossa vida? Enfrentemos a realidade: nossa vida é miserável, trabalhosa e curta. [...] Eis aí, camaradas, a resposta a todos os nossos problemas. Resume-se em uma só palavra – Homem. O Homem é o nosso verdadeiro e único inimigo. Retire-se da cena o Homem e a causa principal da fome e sobrecarga de trabalho desaparecerá para sempre. [...] O Homem é a única criatura que consome sem produzir. Não dá leite, não põe ovos, é fraco demais para puxar o arado, não corre o que dê para pegar uma lebre. Mesmo assim, é o senhor dos animais” (ORWELL, 2009).

“Lembra-vos também de que na luta contra o Homem não devemos ser como ele. Mesmo quando o tenhais derrotado, evitai-lhe os vícios. Animal nenhum deve morar em casas,

nem dormir em camas, nem usar roupas, nem beber álcool, nem fumar, nem tocar em dinheiro, nem comerciar. Todos os hábitos do Homem são maus. E, principalmente, jamais um animal deverá tyrannizar outros animais. Fortes ou fracos, espertos ou simplórios, somos todos irmãos. Todos os animais são iguais.” (ORWELL, 2009).

Assim ela se posicionou após os fragmentos:

A partir destas citações, que achei bem interessantes logo no início da leitura, tive algumas impressões... Achei o livro muito bom, nunca havia lido algo que tratava da perspectiva dos animais para o Homem, e isto me chamou bastante a atenção, observar uma outra forma de visão, uma leitura diferente. Ao ler, acabei me envolvendo na história no sentido de conseguir imaginar as cenas (há livros que não dá para ter este tipo de percepção), fiquei bastante empolgada, achando até bonito e interessante a maneira como os animais se organizariam, os mandamentos, os projetos e os sonhos, me parecia uma filosofia ideal chamada de 'animalismo'. Depois me senti meio 'empecada' com as relações da divisão da comida, comecei a notar que ali já começava a surgir algo estranho. (PIBID-FILOSOFIA, 2014, anx.2, 2.6).

Em 2015, no mês de julho, em um recesso de duas semanas, outro estudo análogo ao anterior foi feito valendo-se de filmes como uma atividade formativa de criação de postagens para o blog do PIBID. Teve como objetivos:

- a) possibilitar contato com linguagem cinematográfica diversificada através da análise de filmes variados quanto ao tema, gênero e país de produção;
- b) enriquecer o repertório cultural dos bolsistas do PIBID;
- c) exercitar a escrita e a capacidade de análise fílmica;
- d) criar material informativo para dinamizar o blog do PIBID²⁸.

Os filmes indicados foram: *Arquitetura da destruição*; *No*; *Abril despedaçado*; *Diários de motocicleta*; *Quanto vale ou é por quilo?*; *Encontro com Milton Santos*; *Em nome de Deus*; *Wall Street: o dinheiro nunca dorme*; *A vida dos outros*; *Germinal*; *Jogo de imitação*; *Relatos selvagens*. (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.2, 2.6).

Com o filme *Germinal*, a bolsista AUTOBRA, após analisar a luta de classe e as condições sub-humanas dos trabalhadores de uma mina que decidem lutar por justiça por meio de greve, relatou:

Tal filme me mostrou de forma mais clara como é difícil, por mais que haja esperança, remar contra a maré. A luta e o desejo pela justiça geraram tantas mortes e tantas decepções por parte dos idealizadores que a crença em um mundo melhor torna-se cada vez mais distante, e o atual estado de exceção ao qual vivemos é mais próximo de aceitação e conformismo do que a veracidade do espírito de luta. (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.2, 2.6)..

²⁸ As postagens criadas podem ser conferidas no blog do PIBID-Filosofia da UFMT. Disponível em:<<http://pibidfilosofiaufmt.wixsite.com/pibidfilosofiaufmt/blog>>.

Interessante notar que as condições de exploração e o tratamento degradante vividos pelos trabalhadores no filme fizeram a bolsista fazer uma aproximação com Manoel Bandeira no poema:

O Bicho

“Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.
Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.
O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.
O bicho, meu Deus, era um homem”.

Manuel Bandeira. *Poesia completa e prosa*. (1974).

O filme *No*, que relata a luta contra a ditadura de Augusto Pinochet, no Chile propõe mostrar alegria na campanha publicitária pelo *Não*, no plebiscito que daria fim ao governo de Pinochet, levando esperança a milhares de cidadãos desiludidos com a realidade do país na década de 1980. Sobre essa realidade, o bolsista CURTA-FILÔ também elabora uma conexão com a política brasileira:

A miséria não acaba, pois é útil à propaganda política. Encontrei essa frase em um meme das últimas eleições para presidência. Ainda a vejo presente na mídia quando o propósito é sensibilizar a população, provocada pelo sentimento de vingança, violência e pobreza, transformando tudo em um grande espetáculo. (PIBID-FILOSOFIA, 2015, p. 22).

A vida dos outros é um filme alemão que narra a história real do sistema de espionagem existente na Alemanha Oriental durante o período da Guerra Fria, mostrando pessoas que tinham vidas invadidas e censuradas por suspeita de oposição ao regime. Também o estudante FILODEMO fez uma aproximação com a realidade brasileira e utilizou-se de outros filmes:

Sendo um filme que narra um período histórico da Alemanha, revelando a veracidade de um regime totalitário, que não permite a liberdade de expressão e pensamento, nos permite fazer uma ligação com um período histórico marcante em nossa realidade brasileira, utilizando também o cinema para rememorar esse período marcado por duras repressões do governo. Filmes estes que nos permitem conhecer um pouco daquilo que não é contado nos livros didáticos de História do Brasil, tais como: *Uma História de Amor e Fúria*; *Batismo de Sangue*; *O que é isso companheiro*; *Lamarca*, etc., dentre tantos outros, filmes que narram um pouco da história não contada, relatando a trajetória de pessoas que se opunham ao regime totalitário imposto no Brasil. [...] Fazendo esta ligação entre países distintos, com realidade completamente diferentes, podemos perceber a dura realidade de um regime político totalitário, utilizando os mesmos mecanismos de controle para manter a “ordem”. (PIBID-FILOSOFIA, 2015, p. 22).

Ao analisarmos essas duas atividades de capacitação (2014 e 2015), percebemos, pela sua exigência, que elas contribuem na formação docente porque possibilitam ampliar o repertório cultural, exercitar a escrita e a leitura e a capacidade de análise fílmica. Ao oferecer esses momentos, o Subprojeto Filosofia fomenta a aquisição de saberes heterogêneos. Lembrando de Rubem Alves (1999, p.87), que faz uma analogia entre estômago e conhecimento, a mente não pode ser como o estômago do tigre, que só digere carne. O estômago do tigre só reconhece como alimento a carne. Por isso é importante que, a mente do professor seja nutrida por vários alimentos, pois o pensamento vai ser novo quando a nutrição for nova. Se o alimento experimentado pela mente for sempre o mesmo, o pensamento será sempre o mesmo, não havendo produção de conhecimento, formação, autoformação.

Como bem analisou Machado (2010), a filosofia de Deleuze é “um sistema de relações entre elementos heterogêneos”. (MACHADO, 2010, p.18). Isso se deve a dois motivos: primeiro pelo fato de ele constituir sua obra a partir de pensadores, que, na sua análise, afirmavam a diferença em detrimento da identidade, como Nietzsche, Bergson, Espinosa; segundo, por Deleuze se apropriar de saberes exteriores à filosofia para constituir seu próprio pensar. Sobre este último, destacamos as conexões que o filósofo estabelece com o cálculo diferencial, a linguística (Labov, Guillaume, e Hjelmslev), a antropologia (Lévi-Strauss e Dumézil), a psicanálise de Lacan, a pintura (Cézanne e Bacon), o cinema (Resnais, Godard, Straub, Marguerite Duras), e com a literatura (Melville, Kafka, Proust, Fitzgerald, Artaud, Beckett). (MACHADO, 2010).

Acreditamos que, como Deleuze ao se apropriar de outros domínios do conhecimento, essa experiência potencializou questões centrais de sua filosofia como: que é pensar?, o que é criar?, assim o professor, ao se apropriar dos mais diferentes leques culturais, otimiza suas possibilidades de transcrições, na educação, no ensino. Entendemos que, quanto mais heterogêneo for o pensamento, maior será a capacidade de criação.

Em 2015, o PIBID-Filosofia registrou duas atividades de formação: *Mobilização Pró-PIBID*, e *Seminário Pensamento Social e Político Brasileiro*. Analisaremos a primeira. A segunda atividade se encontra no Anexo 9.

A *Mobilização Pró-PIBID*, com início em junho, por ocasião da notícia dos cortes na educação e, conseqüentemente, no PIBID, o que prejudicaria o andamento e o futuro do programa. Nesse contexto, o Subprojeto Filosofia promoveu algumas ações de formação e mobilização em favor do *Fica PIBID* e contra os cortes. Essas atividades assumiram duas frentes: uma virtualmente com criação de postagem via facebook, criação de vídeo, e a outra

presencial, com estudos na UFMT e mobilização *PIBID na Praça*. No Anexo 9, encontram-se as produções dessa mobilização (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.2, 2.3).

O PIBID na Praça, ocorreu na praça Alencastro, em Cuiabá, no dia 15, outubro, Dia do professor, e no dia da Audiência Pública na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, em Brasília, sobre o papel estruturante do PIBID. Foi uma mobilização organizada pelo PIBID da Universidade Federal de Mato Grosso, ocorrendo também em outras cidades pelo Brasil. Em Cuiabá contou com a presença de estudantes dos cursos de licenciatura, professores da Educação Básica e Superior. Como parte da programação houve “exposições de recursos didáticos (cadernos, maquetes, telas) e de registros fotográficos das atividades em sala de aula, pequenas oficinas pedagógicas, apresentações musicais e rodas de discussão sobre o Programa”. (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.2, 2.3).

Nesse contexto, a participação na *Mobilização Pró-PIBID* do Subprojeto Filosofia constituiu-se das seguintes ações:

- 1) Estudo dos elementos constitutivos do processo educativo a partir do texto de Paulo Freire *Elementos da situação educativa* publicado no livro do mesmo autor *Pedagogia do compromisso*.
- 2) Elaboração de *esquetes pedagógicas* baseadas nos sete elementos da situação educativa apontados por Paulo Freire.
- 3) Criação de uma comunidade no facebook para divulgação das esquetes, dos trabalhos do PIBID-Filosofia e para comunicação entre os bolsistas do país.
- 4) Divulgação das ações do PIBID junto a deputados, senadores e imprensa através das redes sociais e de mensagens via e-mail.
- 5) Criação de um vídeo²⁹ de curta duração (“O que é PIBID?”) explicando a estrutura e o funcionamento do programa para veiculação nas redes sociais.
- 6) Coleta de assinaturas para abaixo-assinado do FORPIBID em apoio ao programa e sua manutenção (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.2, 2.3).

É importante ressaltar que, embora a campanha fosse contra os cortes na Educação e pela manutenção do PIBID, nos relatos aparece a importância do movimento como um momento propício para conhecer outros subprojetos e suas atividades. (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.2, 2.5):

²⁹ O vídeo poder ser encontrado no link: <<https://www.youtube.com/watch?v=xFfUDZmC33E>>.

Foi importante a participação de todos os PIBIDs da UFMT, dando dessa forma, mais força ao movimento "Fica PIBID". Assim como dar visibilidade a todos os PIBIDS da UFMT pertencentes a várias áreas acadêmicas. (PRISMA).

Foi um encontro muito interessante. Esta mobilização permitiu conhecer um pouco mais dos outros Pibids atuantes na UFMT, conhecer outros trabalhos e atividades desenvolvidas. Uma manhã bastante agitada, com brincadeiras, dinâmicas, conhecimento e percepção de que realmente a interação entre os Pibids é muito pouca. (AUTOBRA).

Foi muito importante essa divulgação, mostrando que o Pibid é um mecanismo de preparação para os futuros professores e está fazendo perfeitamente o seu papel, de possibilitar uma das experiências mais ricas que poderemos ter em sala de aula. (PRODÁTICO).

Com essa inserção dos bolsistas, supervisores e coordenador, o subprojeto visava proporcionar um debate qualificado e dinâmico, uma vez que “uma de suas orientações teórico-pedagógicas se pauta na indissociação, mas sem assimilação simplista, das dimensões pedagógica e política”. (PIBID-FILOSOFIA, 2015,anx.2, 2.3).

Fomentar no subprojeto esses momentos é imprescindível para a formação do professor, à medida que existe uma relação e dependência entre Educação e Política. Essa dimensão é abordada na obra *Escola e Democracia* (2008), de Demerval Saviani, que analisa a dependência da educação em relação à política no tocante às prioridades orçamentárias para constituir, consolidar e expandir a infraestrutura dos serviços educacionais. Por sua vez, a política depende da educação quando possibilita “o acesso à informação, à difusão das propostas políticas, a formação de quadros para os partidos e organizações políticas de diferentes tipos etc.”. (SAVIANI, 2008, p. 68). Assim, momentos como esses de reivindicação por melhoras na Educação são importantes para a formação docente, já que “toda prática educativa, como tal, possui uma dimensão política assim como toda prática política possui, em si mesma, uma dimensão educativa”. (Idem). Como apontado, o ajuste fiscal anunciado pelo governo teve reflexos na educação, com possibilidades de cortes nos investimentos, o que afetaria o PIBID. No entanto essa situação de instabilidade “revelou um profundo engajamento dos bolsistas pela causa do PIBID – a melhoria na formação do professor – demonstrado no apoio às mobilizações em favor do programa” (PIBID-FILOSOFIA, 2015, p. 29).

Ainda sobre essa mobilização em defesa da manutenção do PIBID e pela divulgação dos benefícios que o programa proporciona, os supervisores se posicionaram sobre a importância do Subprojeto Filosofia ao favorecer uma formação continuada que os subsidia para a pesquisa e para a prática docente (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx. 2, 2.3).

O PIBID contribuiu muito para mim enquanto professor, porque me deu a oportunidade de retornar a Universidade, de estar fazendo uma reciclagem, de estar fomentando meu trabalho de pesquisa em relação à educação, em relação à minha prática enquanto professor. (BEATU).

A contribuição do PIBID é uma formação continuada, formação sempre. Ela exige de todos os seus agentes envolvidos, supervisor, coordenador e também pibidianos, uma pesquisa constante, um atualizar-se sempre. Isso acontece através da sala de aula com os alunos, na elaboração de plano de ensino, nas intervenções em sala de aula, nos projetos. Nesse processo, o professor forma-se formando, no ensino-aprendizagem com os alunos e nos enfrentamentos que isso possibilita. (OFICEITO).

Destacamos em 2016, dois cursos de extensão realizados pelos licenciandos e coordenador. Foram eles, *Leituras Filosóficas* e *Sexta Filosófica: os filósofos e os textos*. As demais atividades de capacitação estão no Anexo 10.

O primeiro estudou a obra *Ideia de uma história universal com um propósito cosmopolita de Immanuel Kant*. O método de leitura seguiu a seguinte estrutura: a) contextualização histórica e teórica do texto; b) estrutura do texto; c) ideias-chave do texto; d) esclarecimento semântico e conceitual; e) análise das partes do texto; f) Leitura em contraponto (abordagem pós-colonial/descolonial). (PIBID-FILOSOFIA, 2016, CUC-013). O curso atingiu os objetivos propostos. Ou seja, "fornecer orientações básicas para leitura de texto filosófico e proporcionar atividade inicial de docência aos estudantes voluntários do subprojeto Filosofia". (PIBID-FILOSOFIA, 2016, p.7).

O segundo curso, *Sexta Filosófica*, foi pensado como "um laboratório de aula", formulado como exercício pedagógico durante o período de greve nas escolas estaduais, e tendo como público-alvo estudantes do primeiro período do curso de filosofia e demais interessados. O curso teve como objetivo uma "apresentação introdutória de um filósofo e seu respectivo texto num tempo de 40 minutos (que corresponde ao tempo efetivo comum, em condições ótimas, de uma aula de filosofia no ensino médio)". (PIBID-FILOSOFIA, 2016, p.10). Isso resultou em um quatro cadernos, um sobre cada autor: *Caderno Epicuro e Carta a Meneceu*, *Caderno Tomás de Aquino e a Suma Teológica*, *Caderno Hobbes e o Leviatã*, *Caderno Dussel e 1492: O encobrimento do Outro*. Um breve resumo dos cadernos pode ser conferido no Anexo 10 e as informações completas no site do subprojeto.

O ano de 2016 foi desafiador devido a greve estadual e a instabilidade institucional do PIBID (iminentes cortes de bolsa), contudo "procurou-se manter a qualidade da formação docente, canalizando esforços, em determinados momentos, para atividades de pesquisa e extensão, estas se revelaram alternativas viáveis para a prática docente". (PIBID-FILOSOFIA, 2016, p. 22). Essa dimensão pode ser percebida no relato dos bolsistas que avaliaram a experiência como positiva ao propiciar o exercício da didática, a criação de material pedagógico e o aprimoramento dos estudos:

Os filósofos foram apresentados de maneira bastante didática, pois o objetivo do curso era introduzir os ouvintes à filosofia dos autores escolhidos. De modo geral, as sextas foram bastante produtivas tanto na prática de docência quanto na elaboração de material didático. (PROCESSUS) (PIBID-FILOSOFIA, 2016, CUC-048).

A apresentação do projeto pode ser considerada um sucesso, tendo em vista que a finalidade era apresentar de forma introdutória e que os alunos da UFMT que assistiram eram, em sua maioria, leigos no que diz respeito à filosofia. Diria que conseguimos simplificar sem comprometer o conteúdo e devido à participação dos alunos, fomos capazes de concluir que grande parte havia aprendido o que havia sido apresentado. (LEQUE-CULTO) (PIBID-FILOSOFIA, 2016, CUC-048).

Leituras filosóficas; Sexta-filosófica e a dedicação que tivemos na organização da XIII Semana de Filosofia entre outras atividades desenvolvidas durante este período de paralisação das escolas públicas. Tais atividades fizeram com que, além de aprimorar nossos estudos, fizeram com que não perdêssemos a rotina de estudos que o Pibid nos cobra. (EXTENSUS) (PIBID-FILOSOFIA, 2016, CUC-048).

A formação cultural, filosófico-pedagógica dos integrantes apresentou-se bastante heterogênea ao oferecer estudos sobre a História da Filosofia como os filósofos clássicos, mas também com latino-americanos. A pesquisa também se fez presente amparando a elaboração dos projetos e planos de aula, preparação de cursos de extensão elaborado pelos integrantes do subprojeto e de modo especial com a vinculação no grupo Prophil que fomentou pesquisa de temas do ensino e formação de filosofia. O estímulo à ampliação do repertório cultural também foi uma preocupação ao incentivar estudos de obras da literatura brasileira e estrangeira, filmes, músicas. Além de uma formação do currículo, houve também a preocupação de como ensinar. Por isso, os estudos sobre metodologia, didática e uma historiografia da História da Filosofia se fizeram presentes do decorrer desses anos. E por fim, um estudo da dimensão política, ao estudar e participar de mobilização que reivindicavam melhoras para a formação docente, para o ensino.

5.5 Projetos didáticos

Os projetos aqui destacados apresentam-se como algumas das possibilidades de formação docente oferecida aos pibidianos, supervisores e coordenadores. Mostram-se como práticas metodológicas de ensino que estimulam o planejamento e o trabalho coletivo, a aproximação entre teoria e prática, métodos alternativos de ensino, momento de criação de material pedagógico próprio que otimiza a aprendizagem, como dispositivo que desenvolve a relação entre pesquisa - ensino e a habilidade de leitura e escrita. Alguns desses elementos contemplam o que é um projeto, no entendimento de Vasconcellos:

[...] um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano escolar [...] só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os envolvidos. (VASCONCELLOS apud PIMENTA; LIMA, 2012, p. 220).

Não nos propomos analisar todos os projetos executados no período de 2011 a 2016, mas adotar como critério os projetos concluídos até 2016, com relatório final, assim também, como aqueles que tiveram informações disponíveis para avaliarmos como significativas na formação docente, e os que apresentaram mais elementos para pensarmos o processo de transcrição. Os demais serão citados no Anexo 11.

A maioria deles foi concluída e alguns não finalizados por diversos fatores, mas que resultaram em material de estudo. Os 14 finalizados foram: 1 - *Filosofia em Movimento*; 2 - *Leitura Filosófica*; 3 - *O cidadão e o discurso político*; 4 - *Filosofia artesanal*; 5 - *Filosofia e Matemática*; 6 - *Varal Filosófico: Estranhamentos e Conexões*; 7 - *Leituras Filosóficas*; 8 - *Projeto Escola!?*; 9 - *Oficinas de Leitura*; 10 - *Conheça teu lugar: Filosofia e cidadania*; 11 - *Varal Filosófico: Política para não ser idiota*; 12 - *Filosofando com o Cinema*; 13 - *O Romantismo é um mito?*; 14 - *Filosofia e Consciência Negra: desconstruindo o racismo*. Analisaremos 6 projetos (do 9 ao 14), sendo que os dois últimos serão discutidos quando falarmos de uma formação na perspectiva menor, no tópico 5.8.

- Projeto didático *Oficinas de leitura*

Proposta de estudo durante as férias de 2011 e 2012, buscou estimular a leitura de clássicos da literatura aliada à interpretação filosófica de alguns dos temas presentes nas obras literárias selecionadas. Ao articular o ensino da Filosofia com a Literatura essa atividade “exige o desenvolvimento de competências e habilidades docentes nas áreas de Filosofia (conhecimento da história da filosofia), Literatura (conhecimento da literatura universal) e ensino da Filosofia (conhecimento de metodologias de ensino)”. (PIBID-FILOSOFIA, 2011, p. 16). A oficina propunha os seguintes objetivos: proporcionar o contato com atividades didáticas extraclasse, desenvolver projeto interdisciplinar e exercitar o ensino da filosofia em interface com a literatura. Algumas oficinas foram realizadas junto aos alunos do Ensino Médio e licenciandos de Filosofia, visando ao aprimoramento da atividade. (PIBID-FILOSOFIA, 2012).

Dentre muitas obras da Literatura, 19 foram sugeridas a 12 licenciandos e 2 supervisores do subprojeto. Das 7 oficinas planejadas, apenas as 6 destacadas, foram concluídas, sendo que uma das obras obteve duas oficinas. Analisaremos apenas 4 delas (assinaladas com asterisco), registradas no quadro de oficinas que possuem informações substanciais, enquanto práticas que podem contribuir para a formação docente. Todas essas oficinas foram apresentadas em eventos locais, como o Seminário Integrador do PIBID UFMT, Semana Acadêmica, Seminário das Licenciaturas do ICHS, Seminário dos professores

de Filosofia do Estado de Goiás, e Simpósio na UEM-PR (PIBID-FILOSOFIA, 2011, anx.22; PIBID-FILOSOFIA, 2012, anx.9). Os banners das oficinas apresentados nestes eventos se encontram no Anexo 12.

Oficinas de leitura

Obra	Título da oficina	Questões-problemas e conceitos centrais na execução das oficinas	Dificuldades encontradas
A Consolação da Filosofia – Boécio	Liberdade, Verdade e Conhecimento.	1) Uma alma livre é suficiente para afirmarmos que temos liberdade? 2) Existe verdade? Se existe, todos a buscam? 3) Tudo o que existe no pensamento não precisa corresponder à realidade do mundo (ex. quimeras), mas o pensamento compreende tudo o que existe?	Desenvolver uma atividade “dinâmica” e ser menos textual.
A Consolação da Filosofia - Boécio	O conceito de felicidade em Boécio.	1) Mas o que vem a ser a verdadeira felicidade de que Boécio fala? Como escolheu o caminho certo? 2) A felicidade está nos bens exteriores, ou no exterior do homem, mas intrínseco nele, em seu ser?	-----
Ensaio sobre a cegueira - Saramago	Estética:, percepção. Fil. Ciência: auto-organização e o caos. Teoria do conhecimento: os sentidos.	-----	Saber se a minha percepção filosófica a respeito da obra está correta.
O Processo - Franz Kafka *	O Processo – uma apresentação da vida do professor na perspectiva da obra de Franz Kafka.	1) Independentemente de qualquer ideologia, como ser professor nos dias que passam? 2) Em um processo contínuo que atravessa já o século, como se dá, nas escolas através de cada um dos professores que lá estão, uma educação de massa de qualidade?	Manifestação acrítica do material através de algum tipo de criação artística sensibilizante – happening.
Frankenstein - Mary Shelley *	Frankenstein e a Filosofia.	1) O criador tem direito de posse sobre a criatura? 2) Qual a diferença entre a relação de pai e filho e a de criador e criatura? 3) Sobre as atitudes humanas em relação à criatura: as intenções, o silêncio e as escolhas de Frankenstein, a incompreensão e posterior revolta da criatura, o medo generalizado de todos que o viam	Editar partes de filmes
Morte e vida Severina - João Cabral de Mello Neto *	Morte e vida Severina: identidade e liberdade.	1) A constituição da identidade e da alteridade; 2) a questão da liberdade; o espanto perante a diversidade de culturas; e 3) modos diferenciados de interpretar o mundo.	Desenvolver uma atividade com base no livro
O retrato de Dorian Gray - Oscar Wilde *	Saber envelhecer.	1) A juventude é vista com a única coisa que vale a pena viver, e a velhice é vista de forma pessimista. 2) Como a velhice é um fenômeno da existência, precisamos no preparar para ela. 3) Apresentar como o mercado de consumo contemporâneo e a mídia mascaram o processo de envelhecimento.	Não consigo desenvolver os temas. Falta de filtros (embasamentos bibliográficos).

(PIBID-FILOSOFIA, 2011, anx.5; PIBID-FILOSOFIA, 2011, anx.18)

Essas oficinas, pelas suas características, pretendiam aproximar os clássicos da literatura com a tradição filosófica pela via do ensino. Isso exige do professor uma desafiadora tradução para que, a partir de fragmentos e/ou ideias literárias, suscite nos alunos as grandes questões-problema da filosofia. Mas, para transcriar essas obras para a Educação, o professor precisa ter um certo *know-how* da História da Filosofia e da Literatura universal. Talvez por isso, a maioria das dificuldades relatadas pelos bolsistas esbarraram no desafio de transcriar os clássicos, em virtude da insegurança do conhecimento necessário para tal intento. Tradução é criação. E esta por sua vez, não é natural, assim como não o é o pensar como defendeu Deleuze. A criação não surge de modo espontâneo, não provém do vazio, e assim como os conceitos que “jamais são criados do nada” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 27), ela necessita de certos saberes. Por isso, para realizar a transcrição

[...] o professor necessita apresentar: “nível curricular”, para selecionar os mais importantes elementos filosóficos, artísticos e científicos do seu tempo e espaço; “irreverência temática”, para privilegiar elementos, obras e autores emergentes, marginalizados ou anômalos, que introduzem novos e heterodoxos temas, questões e problemas; manejo da linguagem educacional como instrumento de experimentação dos variados elementos das línguas. (CORAZZA, 2013, p. 216).

A oficina *Frankenstein e a filosofia* foi realizada em 2011, na Escola Estadual Dione Augusta de Souza Ribeiro, durante o estágio curricular de docência em filosofia com alunos do Ensino Médio. Destacamos dois aspectos: além das temáticas ‘liberdade’ e ‘identidade’ expressas no quadro das oficinas, o bolsista REPLAN destacou, na oficina, a caricaturização de vários atores sociais, e, num segundo momento, de modo provocativo, convidou os participantes a imaginarem um super homem com características atléticas de excelência, belo e virtuoso. A intenção era evidenciar o monstro atlético criado pelos esportes na atualidade, que submetem os atletas para além dos limites humanos, transformando-os em mercadorias pela lógica do esporte profissional. Embora, pela nossa análise, esses dois momentos tenham se comportado como tentativas de práticas transcriadoras, em que Frankenstein soa como reflexão filosófica, houve uma rejeição dos alunos quanto ao desenvolvimento das atividades. (PIBID-FILOSOFIA, 2011). O bolsista destacou que isso se deu por dois possíveis fatores, e avaliou esse momento:

(a) em termos didáticos - dificuldade em imaginar ou acompanhar uma história sem nenhum recurso audiovisual, a fase de sensibilização deve ser melhor desenvolvida; (b) em relação ao conteúdo - estranhamento da proposta (a comparação entre o monstro de Frankenstein e os ídolos do esporte), desinteresse pelo tema. Com base na avaliação, consideramos a introdução de algum material visual, mesmo contrariando uma das intenções da oficina que é a de dissociar as versões cinematográficas da obra literária durante o exercício de criação e reflexão filosófica.

Foi muito intensa essa experiência. Aprendemos de muitas formas, e até um aparente fracasso significa uma orientação sobre qual rumo seguir. (PIBID-FILOSOFIA, 2011).

Com a oficina, *Morte e vida Severina: identidade e liberdade*, a bolsista DISCURSUS propôs, por meio da obra de João Cabral de Melo Neto, uma investigação filosófica em Sartre, no tocante à discussão sobre a identidade - essência e existência, e em Nietzsche no que se refere à relação entre vontade, liberdade e valores. Ela analisou como desafiadora a experiência de relacionar a filosofia com outros saberes, e ainda ponderou a positividade de trabalhar a filosofia de modo interdisciplinar como possibilidade de formação:

Na construção deste Projeto podemos vivenciar a literatura de um ponto de vista filosófico, percebendo as possibilidades e os limites didáticos inerentes à proposta de uma leitura orientada: a relação entre literatura, filosofia e a experiência cotidiana; a releitura de obras literárias à maneira filosófica; o encontro com a filosofia em variados contextos. Consideramos especialmente significativa a oportunidade de estudar filosofia numa perspectiva interdisciplinar e o incentivo ao gosto pela leitura, seja para o estudante da Educação Básica, seja no que diz respeito à formação do professor. (PIBID-FILOSOFIA, 2011).

Talvez a oficina *Saber envelhecer* tenha sido aquela que mais apresentou aspectos interdisciplinares ao abordar a literatura (O Retrato de Dorian Gray), a filosofia, com a obra *Saber Envelhecer*, escrita por Marco Túlio Cícero (44 a.C.), e a ciência com o artigo do biólogo Aubrey de Grey *A cura do envelhecimento*. Ao bolsista, a atividade proporcionou “o desenvolvimento de conteúdos da filosofia, técnicas de pesquisa e capacidade de relacionar temas, articulando-os de modo interdisciplinar”. (LEITUSOFO). (PIBID-FILOSOFIA, 2011).

A oficina *O Processo - Uma apresentação da vida do professor na perspectiva da obra de Franz Kafka*, procurou relacionar a história Joseph K., um bancário que viveu tranquilamente como manda a lei, mas que de súbito se vê processado por um crime, motivo que será um mistério no decorrer de toda obra. O romance de Kafka, na análise do pibidiano, TEU LUGAR, ilustra dois aspectos da vida do professor: a) Existencial – como o professor-indivíduo, pertencente a um coletivo, se sai para não ser apenas mais um professor? Assim como Joseph, que viveu acreditando ter um vida impecável perante a lei, mas repentinamente se vê em uma revisão de toda sua vida, o professor vive numa contínua batalha interna pelo seu lugar e pela sua individualidade; b) conhecimento - ideal inalcançável, pois o homem

estaria condenado a bater à porta de entrada do conhecimento e esperar por toda sua vida. (PIBID-FILOSOFIA, 2011).

Atividades como essas, podem contribuir na formação do professor ao desenvolverem certas competências listadas pelas Orientações Curriculares, a saber (BRASIL, 2002, p.46-50):

- a) Ler textos filosóficos de modo significativo - quando para traduzir a literatura de modo filosófico, o docente precisa exercitar uma leitura analítica, interpretativa e reflexiva dos textos da tradição. (Aqui especificamente de Boécio, Sartre e Nietzsche, Marco Túlio Cícero);
- b) Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros - quando ao se apropriar dos romances ou filmes, o professor se propõe a imprimir neles um olhar filosófico para aprofundar as discussões e a escrita;
- c) Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo - as avaliações e os trabalhos apresentados em eventos contemplam essa dimensão;
- d) Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais - ao propor a interdisciplinaridade com a literatura, a filosofia, a ciência (biologia).

Mesmo sendo uma atividade potente na perspectiva da transcrição, que, por sua vez, exige capacitação filosófica, criatividade, aprimoramento da escrita e da leitura docente, ela encontrou barreira nesses mesmos elementos formadores, pois consta nos relatórios que:

[...] este é um dos projetos didáticos de mais difícil dedicação dos bolsistas. Creditamos isso ao hábito da leitura, ainda incipiente, em alguns estudantes. Das oficinas de leitura realizadas, avaliamos que o mesmo ocorre com os participantes – estranhamento em relação ao próprio ato de ler, e dificuldade em acompanhar a relação entre a obra literária proposta e sua articulação com temas filosóficos. (PIBID-FILOSOFIA, 2012, p. 11).

Essas Oficinas de Leitura apresentam-se como métodos não convencionais de ensino, que, além de ampliar o leque cultural dos supervisores, coordenadores e licenciandos, capacita-os para abordar questões filosóficas utilizando-se de obras clássicas da literatura. No entanto, isso exige do professor um conhecimento da História da Filosofia e da literatura, um domínio da escrita e o gosto pela leitura, a fim de transcriá-los para os alunos, tornando-se acessível e instigante, mas sem perder a profundidade filosófica. Ao incentivar a competência da leitura e da escrita por meio dessas oficinas, o PIBID-Filosofia possibilitou aos licenciandos uma formação capaz de gerar transcrição para a educação. No entanto, essa formação tende a proporcionar a criatividade, o novo, na medida em que o professor domina certos conhecimentos e competências a fim de traduzir o saber da arte, da filosofia e da ciência para o ensino; caso contrário não haverá transcrição, “permanecendo no nível da

aplicação ou do decalque, segundo o senso comum, a opinião, os estereótipos, os preconceitos, as ideias feitas, os valores consagrados”. (CORAZZA, 2012, p. 16). Por isso, a transcrição possui relação íntima com os saberes que cada docente possui, com a heterogeneidade de seu conhecimento e nível curricular.

- Projeto didático *Conheça teu lugar: filosofia e cidadania*

O projeto foi pensado “a partir da percepção de que a maioria dos alunos do Ensino Médio desconhecem a tradição cultural na qual se encontra inserida”. (PIBID-FILOSOFIA, 2012, anx.3). Por isso, o estudo de atividades pedagógicas que visavam à construção da identidade cultural e elaboração da memória social, por meio de ações interdisciplinares com as disciplinas Sociologia, História, Geografia, Artes e Arquitetura. As aulas, as visitas de campo, as atividades de síntese objetivaram intervir didaticamente com o propósito de amenizar essa carência. Os estudos foram realizados de maio a novembro de 2011, e a execução de 20 de abril a 21 de agosto de 2012.

O projeto se desdobrou em três momentos distintos e complementares. Quatro aulas teóricas, duas visitas de campo e duas aulas com avaliação e construção de zine. Nas aulas foram trabalhados conceitos sobre patrimônio material, imaterial e natural. Na abordagem entre filosofia, história e arquitetura, fragmentos da obra *Vigiar e Punir*, de Michel Foucault, foram utilizados, mostrando a relação entre o poder e as construções. Para isso, foram estudados os conceitos de *Vigilância hierárquica*, *Panóptico*, *Sanção normalizadora*, *O exame*.

Em duas aulas percebemos potentes atividades de tradução. Na aula com a temática *Cuiabá: paisagens e espaços da memória-estruturas arquitetônicas*, uma atividade composta de dois momentos, relacionando reflexão e imaginação foi proposta: “1º ‘viver e ver o não visto’ - em que o aluno escreve como imaginava a Cuiabá antiga (sobretudo do século XVII e XIX), e o - 2º ‘olhar e analisar os fatos’ - em que os alunos analisaram as mudanças políticas e sociais que estão ocorrendo na cidade”. (PIBID-FILOSOFIA, 2012, anx.3). O principal objetivo da atividade foi desnaturalizar o olhar do aluno para aquilo que lhe parece como natural, entendendo que as mudanças são oriundas de ferramentas de poder, “que as causas das transformações ali ocorridas não são fruto de acidentes ou de acasos, mas sim de acontecimentos sociais e políticos”. (CICLO-ENEM). (PIBID-FILOSOFIA, 2012, anx.3).

Na aula sobre o tema *Conheça teu lugar - Arquitetura e História*, abordou-se Michel Foucault, relacionando o conceito de poder com a arquitetura. Para isso, foi introduzida a

seguinte sensibilização: O que as paredes me dizem? (Conhecer para identificar-se com ‘o lugar’), a fim de aproximar a arquitetura brasileira da época da ditadura militar e as músicas como instrumento de denúncia. (PIBID-FILOSOFIA, 2012, anx.3).

Também foram estudados conceitos de cidade e cidadão a partir da obra *A Política de Aristóteles* (Livro I, Formação da Cidade). E por fim, fragmentos da obra *Crítica do juízo*, de Immanuel Kant, referente à divisão das Belas Artes: *as elocutivas, as figurativas e a arte do jogo das sensações*, realizando uma intersecção com a arte local cuiabana (pinturas, danças e poesia). (PIBID-FILOSOFIA, 2012, anx.3).

Partindo da afirmação kantiana de que a arte é meio de comunicação entre os homens e que nossos atos são produtos/registros da existência humana; julgamos necessário conhecer nosso ambiente de vivência, nossa história, nossas raízes, ou seja, conhecer a nós mesmos, pois só dessa forma poderemos deixar registrados informações e conhecimento aos futuros habitantes da cidade. (PIBID-FILOSOFIA, 2012, anx.3).

Os estudos em campo se deram ao visitar os seguintes locais: SESC Arsenal; Casa do Artesão; Museu do Rio/Peixe; Catedral Metropolitana de Cuiabá; Palácio da Instrução; Centro Histórico da Cidade; IPHAN-MT (Instituto de Patrimônio Histórico Nacional de Mato Grosso); MISC (Museu de Imagem e Som de Cuiabá); Igreja Nossa Senhora do Rosário e Capela São Benedito; Palácio Episcopal.

A última etapa do projeto aconteceu nas aulas de avaliação e produção de atividades. A sistematização do aprendizado se deu pela pesquisa de um dos locais visitados para cada aluno, destacando características arquitetônicas, influência arquitetônica do patrimônio histórico escolhido, história do patrimônio e sua função atual. Para dar um tom artístico à pesquisa, foi proposta a modalidade de zine (vide Anexo 13), “onde se colocam figuras e recortes conjuntos ao texto de uma forma aleatória, aberta à criatividade, porém com uma lógica interna, levando em conta o tema e o que este representa. Ideia bem aceita pelos alunos”. (PIBID-FILOSOFIA, 2012, anx.3).

Na avaliação do projeto, percebemos algumas descrições sobre os desafios que um projeto como esse exige, seja no tocante ao apoio da escola, ao aspecto interdisciplinar ou ao que tange ao aspecto filosófico:

As dificuldades encontradas foram: a) precariedade dos aparatos técnicos essenciais para a exposição dos conteúdos; b) falta de rotina da comunidade escolar, gerando imprevistos tanto no andamento do projeto quanto na presença dos alunos; c) equacionar a interdisciplinaridade entre Filosofia, História e Arte. (PIBID-FILOSOFIA, 2012, anx.3, 3.10).

O objetivo inicial do projeto ainda constitui um desafio a ser alcançado, visto que há a necessidade de melhor dimensionar as disciplinas envolvidas no projeto e o caráter filosófico do mesmo. (PIBID-FILOSOFIA, 2012, anx.3, 3.10).

Por ser um projeto interdisciplinar, percebemos que em alguns momentos o aspecto filosófico se perdia nas discussões dos estudantes, que por várias vezes levantavam questionamentos voltados às outras áreas do conhecimento, exigindo do bolsista ministrante a retomada das questões filosóficas centrais, procurando, assim, voltar ao objetivo principal: aprendizado e reflexão sobre a cultura local e a cidadania a partir de uma perspectiva filosófica. (PIBID-FILOSOFIA, 2012, anx.3).

[...] percebemos a necessidade de buscar fundamentação teórica para todas as atividades desenvolvidas a cada aula, repensando seus processos didáticos e metodológicos, sobretudo refletindo nossa postura como futuros docentes, reavaliando a forma como os conteúdos foram trabalhados, e o que se pode mudar para uma melhor aplicação do projeto futuramente. Isto tudo derivou dois trabalhos acadêmicos: uma avaliação geral do projeto e uma reflexão referente à importância de um projeto didático para o professor-pesquisador. (PIBID-FILOSOFIA, 2012, anx.3).

Analisando o relatório final do projeto e as narrações individuais dos bolsistas, observamos uma contribuição do projeto na formação do professor quanto ao esforço de aproximar Filosofia, Arquitetura, História, e a Arte por meio de transcrições para o ensino. Também no estímulo à pesquisa e aprofundamento de estudos, e ao proporcionar o conhecimento e a valorização do próprio processo cultural que se vive.

Durante as aulas, constatamos a necessidade de os alunos buscarem identificação com os espaços da cidade, sua arte e sua cultura; assim, elaboramos exercícios para gerar análise filosófica a partir dos seguintes temas: a arquitetura tem função política; os processos históricos são relevantes para pensarmos a sociedade contemporânea; arte como meio de comunicação e divisão das artes - monumentos históricos, música, artes plásticas e poesia. As impressões preliminares dos resultados junto aos alunos demonstram: sensibilização e compreensão dos temas abordados, associações entre a base teórica e a experiência pessoal. Confirmaram tal compreensão por meio de produção textual. (POLITIKÓS). (PIBID-FILOSOFIA, 2012).

[...] Nas linhas gerais deste projeto, visamos destacar a pesquisa necessária para a elaboração de uma atividade didática, ou seja, o contínuo processo de pesquisa que ocorre da criação até a efetivação de uma atividade didática. Ressaltamos a amplitude formativa que projetos, nos moldes aqui apontados, oferecem aos licenciandos, incluindo-os nos conhecimentos e tarefas da docência, especialmente fazendo-os adentrar o âmbito da pesquisa. (CICLO-ENEM). (PIBID-FILOSOFIA, 2012, anx.3).

O despertar do interesse por conhecer e entender mais o local de vivência do cidadão, que era de início objetivo do projeto, não ocorreu apenas com os alunos participantes, mas também com os bolsistas colaboradores e professor supervisor do subprojeto, visto que alguns deles, em especial a bolsista CICLO-ENEM que se empenhou tanto a ponto de desenvolver, a partir deste projeto, uma linha de pesquisa voltada para construções hierárquicas segundo Michel Foucault. Pudemos aprender um pouco mais sobre a cidade em que vivemos e como a Filosofia está sempre presente. (FILOCINE) (PIBID-FILOSOFIA, 2012).

- Projeto didático *Filosofando com o cinema*

Este projeto “foi elaborado com o objetivo de incluir o cinema brasileiro nas escolas, conforme a Lei nº 13.006/2014. Para isso, exibiu filmes nacionais em diálogo com a filosofia” (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.7), e apresentou os seguintes objetivos: a) proporcionar aos alunos acesso ao saber, especificamente ao saber filosófico incluído na disciplina de Filosofia, ofertada como obrigatória no Ensino Médio, usando o cinema brasileiro como uma ferramenta de acesso a este saber; b) proporcionar aos alunos o contato com a filosofia através de outro meio que não seja a tradicional aula de filosofia com uso do livro didático (Idem).

Filosofando com o cinema apresentou uma forma diferenciada de atuar: em iniciativas próprias concernentes às características do próprio projeto ou na inserção em outros projetos, no próprio Subprojeto Filosofia, bem como na parceria com outros PIBIDs. Sobre o primeiro modo de atuação, destacamos a primeira sessão cinematográfica *Quem conta a história?*, com a exibição do filme *Uma história de amor e fúria* (Direção: Luiz Bolognesi, 2013), com os alunos do 1º ano da Escola Estadual Francisco Alexandre Ferreira Mendes, no Auditório FAECC – UFMT, em 13 de maio de 2015, com 30 alunos.

A dinâmica se deu pela análise dos momentos históricos presentes no filme, acompanhada das teses do filósofo Walter Benjamin sobre o conceito de história e comentários sobre as teses do sociólogo Michel Löwy. O mesmo filme foi apresentado e debatido em nova sessão, numa parceria com o PIBID-Sociologia da UFMT, tendo agora como foco os Movimentos Sociais, acompanhado de discussões a partir dos textos de Walter Benjamin, Michael Löwy. Caio Prado Jr., Octavio Ianni e Bernardo Sorj. Com essa mesma temática e pensadores, uma outra sessão foi realizada na Escola Estadual André Avelino, *Cine saberes e sabores: movimentos sociais*, realizado pelos PIBID-Sociologia e Filosofia da UFMT, em parceria com a sala do educador e intervenção em sala, com aproximadamente 60 alunos. No dia 18 de setembro foi montada a ambientação do local e, no dia 19, a intervenção.

Ainda relativo à sua atuação própria, o projeto exibiu a sessão *Como pensamos?*, realizada na escola Ferreira Mendes, em maio de 2016, e teve como objetivo “apresentar aos alunos do 1º ano do Ensino Médio os principais estilos literários utilizados na filosofia e os diferentes tipos de filósofos, realizando assim uma atividade de introdução à filosofia”. (PIBID-FILOSOFIA, 2016, CUC-007).

O curta-metragem brasileiro *Meu amigo Nietzsche* (2012), abordou de maneira engraçada e sarcástica, o analfabetismo funcional e a crise na educação brasileira. O filme, de Fáuston da Silva, mostra a história do menino Lucas que, após encontrar no lixão, o livro

Assim Falou Zarathustra, de Friedrich Nietzsche, começa a lê-lo e, posteriormente, demonstrar mudança na concepção de pensar e agir. Transformação esta que assusta mãe e a professora, ao perceberem nisso uma influência demoníaca e potencial de liderança nociva.

O segundo modo de atuação do projeto se deu na inserção em dois projetos do PIBID-Filosofia, o *Varal filosófico: política para não ser idiota* e o projeto *Filosofia e consciência: desconstruindo o racismo* em sessões denominadas *CurtaFilô*. A análise dessas exposições estão contempladas na apresentação dos respectivos projetos. Outra atuação foi em sessão organizada pelo PIBID-Educação Física, na Escola Presidente Médici, em conjunto com o PIBID Sociologia, e apresentação e discussão do filme *Offside* [Fora do jogo] (Direção do iraniano Jafar Panahi), sobre futebol e cinema, com aproximadamente 300 estudantes de 1º, 2º e 3º anos.

O filme *Uma história de amor e fúria* é uma animação brasileira, do gênero ficção científica, que narra a história de um homem que está vivo há 600 anos no Brasil. O protagonista passa por momentos marcantes da história do país, desde os conflitos indígenas, na época da chegada dos europeus, passando pela Balaiada, no Maranhão, pela ditadura militar e a guerra pela água num futuro não tão distante, em 2096. Assim, a animação foi usada como apoio, trabalhando as *Teses sobre o conceito de história* (1940), de Walter Benjamin. A partir disso, usou-se as seguintes problematizações: “Quem conta a história? Por que só é contada a história dos vencedores? Quem são os vencidos? Quem são os esquecidos? O que há por trás da história contada sobre os pseudo-heróis, que sempre recebem homenagens sem sabermos de fato quem foram eles quando vivos?”. (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.7). Para reforçar essas questões, foram apresentadas crônicas, em forma de varal, de Eduardo Galeano, contando outro ponto de vista da história da América Latina, e uma instalação que continha uma linha do tempo sobre a história do cinema brasileiro, cartazes com trechos de livro que estavam presentes no filme.

A grande questão de proposta de síntese-criação foi motivada pelo seguinte comando: “A partir do filme ‘Uma história de amor e fúria’, das discussões em sala de aula e das leituras das ‘Teses sobre o conceito de história’, de Walter Benjamin e comentário do Michel Löwy, elabore um texto dissertativo com o seguinte tema: *Quem conta a história?* (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.7, 7.1.1). Na escola André Avelino, a tônica foi dada aos movimentos sociais. O caderno elaborado para a sessão e as atividades sobre reflexão, dissertação filosófica sobre o filme, as fotos sobre a instalação e o varal estão no Anexo 14.

O cinema apresenta-se aqui como forma potente de pensar, uma vez que isso não é privilégio da filosofia, como bem lembrou Deleuze (2010), visto que a arte também é criadora. Mas como o cinema empregado pelo PIBID-Filosofia contribuiria para estudar filosofia? Uma pista aponta para Cabrera (2005), estudado pelo grupo, ao propor o estudo da filosofia por meio do cinema (associação entre *ratio* e *pathos*), já que ambos problematizam a realidade, constituindo compreensão sobre o mundo, e Deleuze (2006), ao defender o forçamento do pensamento como propulsor do próprio ato de pensar.

Já enfatizamos que, para Deleuze, o pensamento não é inato. Mesmo que o homem tenha a possibilidade de pensar, isso não garante que seja capaz de fazê-lo, dado que o pensar só acontece quando coagido e forçado. Essa violência que força a pensar é o problema, ou melhor, o signo que suscita problema. Mas o problema enquanto agente do pensamento é sentido, experienciado, antes de ser arquitetado racionalmente.

Há no mundo alguma coisa que força a pensar. Este algo é o objeto de um encontro fundamental e não de uma reconhecimento. O que é encontrado pode ser Sócrates, o templo ou o demônio. Pode ser apreendido sob tonalidades afetivas diversas, admiração, amor, ódio, dor. Mas, em sua primeira característica, e sob qualquer tonalidade, ele só pode ser sentido [...]. Aquilo que só pode ser sentido (o *sentiendum* ou o ser do sensível) sensibiliza a alma, torna-a "perplexa", isto é, força-a a colocar um problema, como se o objeto do encontro, o signo, fosse portador de problema - como se ele suscitasse problema. (DELEUZE, 2006, 137-138).

Em seu livro *O cinema pensa: uma introdução a Filosofia através dos filmes* (2005), Júlio Cabrera critica alguns filósofos da tradição (muitos deles listados por Deleuze, já que constituem a chamada Filosofia da Representação) que atribuíam à razão o único caminho para a investigação e a problematização do mundo. Por outro lado, destaca filósofos como Schopenhauer, Nietzsche, Kierkegaard, Heidegger, que se preocuparam com os limites de uma racionalidade unicamente lógica, inábil para captar certos aspectos da realidade, e incluíram no processo de compreensão da realidade, o elemento afetivo (ou pático). Poderiam ser chamados assim, de filósofos páticos, ou melhor, logopático. Inspirados nesses últimos, Cabrera propõe '*racionalidade logopática*', e não apenas lógica, uma vez que

[...] certas dimensões fundamentais da realidade (ou talvez toda ela) não podem simplesmente ser *ditas e articuladas logicamente* para que sejam plenamente entendidas, mas devem ser *apresentadas sensivelmente*, por meio de uma compreensão "logopática", *racional e afetiva* ao mesmo tempo. (CABRERA, 2005, p. 10, grifo do autor).

Nessa concepção, a racionalidade logopática, ao captar a imagem em movimento, cria o que Cabrera chama de '*Conceito-imagem*', uma espécie de conceito visual que se instaura e funciona "no contexto de uma *experiência* que é preciso *ter*, para que se possa entender e

utilizar esse conceito” (CABRERA, 2005, p.11, grifo do autor). Por isso, a mediação que o conceito-imagem (conceituação sensível) proporciona no filme é fundamental para compreendermos, por exemplo, o problema do racismo ou da guerra: “talvez existam argumentos perfeitamente bem pensados do ponto de vista lógico *que não sejam capazes de captar o absurdo da guerra*, como uma imagem é capaz de fazer”. (Idem, 2005, p. 26, grifo do autor).

O cinema empregado no Subprojeto Filosofia parece cumprir duas funções para os espectadores. A primeira como didática, ao apresentar, pelo recurso da imagem-movimento, uma compreensão da problemática que, por via da escrita raramente seria compreendida. Essa tradução parece se comportar como ação infiel perante uma tradição filosófica eminentemente escrita, literária, na medida em que o cinema passa a compor também a cena do pensar, traduzindo, de forma traidora, conceitos em imagem-movimento.

Talvez o cinema nos apresente uma linguagem mais adequada do que a linguagem escrita para expressar melhor as intuições [...] a respeito dos limites de uma racionalidade unicamente lógica e a respeito da apreensão de certos aspectos do mundo que não parecem ser captados por uma total exclusão do elemento afetivo. (Id, ib., p.8).

A segunda função é de fomento, ao proporcionar, pela experiência do vivido, um elemento disparador de pensamento, pela via do problema sensível que mobiliza o pensar.

O que o cinema proporciona é uma espécie de “superpotencialização” das possibilidades conceituais da literatura ao conseguir intensificar de forma colossal a “impressão de realidade” e, portanto, a instauração da experiência indispensável ao desenvolvimento do conceito, com o conseqüente aumento do impacto emocional que o caracteriza. (Id, ib., p.17).

A inclusão de uma linguagem logopática no cinema mostra a importância de uma racionalidade não apenas lógica, mas com um componente afetivo-racional que ressalte a importância de uma filosofia que inclua o *pathos* para o “acesso ao mundo”, correndo o risco de ser incompleto e limitado se não for incorporado.

[...] para se apropriar de um problema filosófico, não é suficiente entendê-lo: também é preciso vive-lo, senti-lo na pele, dramatizá-lo, sofrê-lo, padecê-lo, sentir-se ameaçado por ele, sentir que nossas bases habituais de sustentação são afetadas radicalmente. Se não for assim, mesmo quando “entendemos” plenamente o enunciado objetivo do problema, não teremos nos apropriado dele e não teremos realmente *entendido*. (Id, ib., p. 7, grifo do autor).

Ao utilizar o cinema brasileiro, com o filme *Uma história de amor e fúria*, o projeto intentou levar os alunos a conhecerem outros espaços além do ambiente escolar, como a Universidade Federal de Mato Grosso, e proporcionar o contato com a filosofia por um meio

que não fosse a tradicional aula. (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.7). Essa percepção de formas alternativas de ensinar é destacada pela bolsista AUTOBRA:

O trabalho com projetos é bem mais proveitoso e efetivo do que as intervenções em sala de aula, visto que os projetos possibilitam maior abertura para uma didática e metodologia diferentes dos moldes convencionais em sala de aula que por sinal os alunos já estão habituados. Tive a percepção de que para eles também é algo mais interessante, pois sair do espaço da sala de aula já amplia o espaço que antes se limitava ao ambiente escolar. (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx. 2, 2.5).

Nos relatos da equipe organizadora apareceram as contribuições do projeto ao possibilitar a formação dos pibidianos, ao incentivar o trabalho coletivo e ao proporcionar a interdisciplinaridade:

O projeto me proporcionou duas experiências que até pouco tempo considerava bem resolvidas. A primeira foi a necessidade de trabalhar em grupo com pessoas diferentes do meu semestre. Tive que realizar uma espécie de adaptação de início para conciliar as diferentes visões sobre os trabalhos propostos. A segunda foi de relacionar os materiais didáticos com um determinado assunto da Filosofia. Considero a atividade essencial para meu amadurecimento no curso, e possibilitando novas leituras e projetos. Estudar o cinema aliado à Filosofia é algo indescritível, e que não teria chances na grade do nosso atual curso. (ROMITO). (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.7, 7.2).

A experiência interdisciplinar no André Avelino, em parceria com o Pibid de Sociologia foi interessante para avaliar o trabalho em grupo, as reuniões anteriores para a produção do material didático até o dia da execução do projeto, foi algo bastante efetivo. É sempre importante manter uma disciplina quando se quer trabalhar em conjunto. (AUTOBRA). (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.7, 7.2).

O Cine saberes e sabores proporcionou troca de conhecimentos e experiências, trabalhando de forma interdisciplinar com o Pibid de Sociologia. Sendo disciplinas com metodologias diferenciadas, foi um grande desafio, houve choques de ideias. (FILODEMO). (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.7, 7.2).

É interessante notar, que além de relatarmos sobre a importância do projeto na formação docente, os pibidianos se posicionaram criticamente a respeito do seu fazer pedagógico e filosófico, analisando suas ações. Reflexões essas que vem pela prática e voltam-se posteriormente para ela em busca da excelência.

Com os poucos que participaram, consegui observar que a parte filosófica do projeto não ficou clara para eles, apenas as partes de fatos históricos e romance que chamaram mais atenção, e no nosso debate faltou tempo para que chegássemos ao ponto filosófico do projeto. (PHIL). (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.7, 7.2).

Em um certo momento me questionei onde estaria a filosofia, e me veio a resposta: está no caderno pedagógico com o Walter Benjamim, no curta mito do herói, nos questionamentos políticos feitos pelos alunos, nos estudos sobre Enrique Dussel. (ROMITO) (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.2, 2.5).

Pouco tempo de planejamento de correção do material didático foi um fator bastante prejudicial, pois um dia antes da execução do projeto ao imprimir o material didático houve problemas com as imagens, que não saíram nítidas e isso não foi solucionado por falta de tempo. (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.7.2).

Na construção do trabalho, a metodologia não foi seguida à risca, mas no final identificamos novos pontos que possibilitaram a utilização de uma metodologia mais rápida e que se encaixe no trabalho proposto. (AUTOBRA). (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.2, 2.5).

No planejamento e estudos sobre o conceito de história em Walter Benjamin e Michel Löwy, a bolsista AUTOBRA, observando a empolgação dos colegas com questões históricas e suas possíveis relações com a realidade cuiabana, também se posicionou criticamente sobre sua ação e alertou sobre a qualificação que isso exige:

Acho muito interessante trabalhar tudo isto, mas eu não me sinto preparada, nunca fui tão empolgada com política, e até mesmo na época em que estudei eu não tive tantas coisas assim para me sentir preparada e passar para os alunos. Às vezes acho tudo muito superficial, vejo que queremos abraçar o mundo, as ideias são ótimas, mas sempre vejo urgência em estar presente na sala de aula, e nosso tempo de formação de estudo é pouco. (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.2, 2.5).

Em uma fala dessa mesma bolsista, encontramos uma afetação do pensar pela via da razão-*pathos*, uma vez que “a apresentação logopática de problemas filosóficos também pode ser atribuída à literatura”. (CABRERA, 2005, p.18):

O varal filosófico com as crônicas de Eduardo Galeano para mim foi muito interessante, pois tive um contato mais íntimo com a obra do autor e também me aproximei daquilo que eu gosto, que são crônicas, contos. De certa forma um contato com algo “poético”, não sei se este seria o termo certo, mas a literatura, de certa forma, é algo que me agrada, e ter a oportunidade de trabalhar isso em diálogo com a filosofia me deixou muito motivada. (AUTOBRA). (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.2, 2.5).

A exibição da sessão *Como Pensamos?*, realizada na Escola Ferreira Mendes, objetivou estimular a reflexão sobre o analfabetismo funcional, o modo como pensamos, por meio do curta *Meu amigo Nietzsche*, e o conhecimento de vários estilos literários em filosofia (diálogo, aforismo, carta, poema, etc.).

Notamos a preocupação dos bolsistas quanto à incapacidade dos alunos no domínio da escrita, e o quanto isso exige formação e flexibilidade para a docência. O momento também oportunizou conhecer formas diferentes do filosofar e, ainda, perceber (como feito com a bolsista QUEM-CONTA) que uma aula, mesmo repetida várias vezes, produz a diferença, e não a identidade. (PIBID-FILOSOFIA, 2016, CUC-007):

Os resultados foram razoavelmente positivos. Descobrimos que o número de analfabetos funcionais no nosso país é preocupante, e pudemos identificar alguns deles presentes nas turmas contempladas pelo projeto. (PIBID-FILOSOFIA, 2016, CUC-007).

A dificuldade em escrever dos estudantes, um ponto que a professora de filosofia também deve observar, pois transmitir corretamente o conteúdo de filosofia não é suficiente. Há que se trabalhar uma metodologia mais atrativa para a turma, que a faça absorver com mais qualidade o conteúdo. Neste ponto o PIBID está acrescentando muito em minha formação. (FORMENOR).

Dos pontos positivos, destaco o uso da metodologia de ensino Sílvia Gallo, que sensibilizou com recursos interessantes, como o filme, os alunos e as alunas para os problemas discutidos no primeiro caderno, como o analfabetismo funcional no Brasil e os conceitos e a biografia de Nietzsche. Já no segundo caderno, assim como no primeiro, pudemos (nós e os alunos) ter uma noção das inúmeras possibilidades do filosofar. (METOSINO).

O mais interessante da experiência foi poder experimentar várias formas de organizar a parte expositiva que tínhamos combinado. Em um só dia, com cerca de cinco aulas em cinco turmas distintas, desenvolvemos os conteúdos de também cinco formas diferentes. (QUEM-CONTA).

O projeto possibilitou também a aplicação das metodologias de Guillermo Obiols (2002) e de Sílvia Gallo (2012a), apresentadas no tópico 5.3, Metodologia de ensino. Ao utilizar-se de uma metodologia diversificada, de uma produção de material próprio e inserir o cinema como uma ferramenta não convencional de ensino e aprendizagem da filosofia, o projeto repercutiu de modo positivo em outros subprojetos da UFMT.

Além disso, esse projeto despertou o interesse de outros subprojetos da UFMT que procuraram o Subprojeto Filosofia para estabelecer parcerias, casos dos subprojetos de Sociologia e de Educação Física. Destacam-se ainda as possibilidades pedagógicas lançadas pelo projeto ao conseguir articular cinema e filosofia dentro do currículo escolar. (PIBID-FILOSOFIA, 2015, p.25).

- Projeto didático *Varal Filosófico: Política para não ser idiota*

“*Af! Agora tudo que eu faço tem a ver com política. Ela tá em tudo*”. (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.5, 5.3). Essa frase, dita por um aluno e retirada do relatório final, revela bem a intenção do projeto, ao mostrar que a Política não diz respeito apenas aos partidos políticos, mas a todo cidadão e está presente em nossa vida. Para isso, o projeto apresentou os seguintes objetivos:

- a) esclarecer a origem e os significados das palavras *idiótes* e *politikós* e suas repercussões e importância na vida política;
- b) evidenciar o descaso dos cidadãos para questões públicas e suas origens, bem como a indiferença perante esses temas e suas consequências na vida social;
- c) evidenciar que o único modo de opor-se às práticas deploráveis dos “profissionais” da política é através da própria política, isto é, fazendo política;
- d) produzir pequenos *papers* que sintetizem as reflexões e estudos sobre o assunto em questão e expô-los em forma de varal. (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.5, 5.3).

Realizado durante todo o primeiro semestre de 2015 na Escola Presidente Médici, com alunos de 2º e 3º anos, foi o projeto de maior extensão e repercussão (divulgação na mídia

digital) no PIBID-Filosofia. Visando consolidar os objetivos propostos, o varal utilizou-se de diferentes metodologias como potentes formas de aprendizado. Para isso, trilhou quatro etapas procedimentais. A primeira se deu com os alunos em dois momentos: estudos dos conceitos Política, Poder, Força, Autoridade, Formas de Governo em Platão e Aristóteles, Introdução ao Pensamento de Maquiavel (apenas com os 2º anos) e com Seminário sobre o livro “Política para não ser idiota” (2º e 3º anos), supervisionado pelo professor e auxiliado pelos pibidianos. O livro de Mario Sérgio Cortella e Renato Janine Ribeiro (básico de estudo para alunos e bolsistas), que dá nome ao projeto, foi utilizado como material mais acessível para fazer a conexão entre os textos filosóficos e a vida social. Na segunda etapa, “os alunos relacionaram a teoria com a prática com as visitas à Assembleia Legislativa, à Casa da Democracia e ao Tribunal Regional Eleitoral - TRE”. (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.5, 5.3). Em seguida, na terceira etapa, “os alunos sintetizaram sua compreensão e crítica sobre a política no laboratório de informática, confeccionando, com a ajuda do professor e dos pibidianos, um *paper*³⁰ para expô-lo em forma de varal”. (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.5, 5.3). Além dos alunos, a equipe do Subprojeto Filosofia também criou *papers*.

As disciplinas matemática, geografia, sociologia, história e Língua Portuguesa participaram desse momento de sistematização com a produção de gráficos sobre a concepção política dos alunos e a construção de painéis e textos dissertativos sobre política. Na quarta etapa, ocorreu a montagem do varal, com pibidianos e alguns alunos utilizando todas as produções das respectivas disciplinas. E, por fim, durante uma semana (03/08 a 07/08), houve a exposição e execução de toda a produção realizada.

Foram expostos as melhores redações sobre política, depoimentos dos alunos, galeria dos atuais senadores, deputados, governadores, e prefeitos e vereadores de Cuiabá, e exibidos curtas com temáticas sociais e políticas. Também foram expostos murais com descaso do poder público com o bem público, bem como os fichas-sujas de Mato Grosso. (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.5, 5.3).

Juntamente com a exposição de todo o material produzido, ocorreu a exibição de clipes de cunho político nos intervalos, votação simulada com parceria do TRE durante as aulas, exibição do *CurtaFilô*, organizado pelos bolsistas executores do *Filosofando com o cinema*, e ainda momento de descontração e revisão com o jogo Quiz.

³⁰ Embora no meio acadêmico o *paper* seja um pequeno artigo de reduzida dimensão sobre determinado tema, expondo discussões e argumentos sobre resultado de pesquisa, aprofundamento de estudos já realizados ou poucos estudados, aqui ele assume um aspecto mais didático. Passa a ser um documento feito em uma única folha sulfite, que se utiliza de textos, fotos, charges, tirinhas, caricaturas e cores para sistematizar um certo assunto estudado pelos alunos e bolsistas.

Na avaliação do relatório final, o projeto *Varal filosófico: política para não ser idiota*, com as diversas metodologias empregadas

[...] promoveu uma verdadeira transformação na dinâmica pedagógica ao articular diferentes modos de ensinar e de apropriar-se do espaço escolar. Prova disso foram as várias formas de aprendizagem mobilizadas na concretização do projeto, a saber: seminários em sala; visitas pedagógicas devidamente orientadas a órgãos públicos (TRE, Casa da Democracia, Assembleia Legislativa); utilização de jogos (quiz); avaliação por meio de *papers* que exigiam capacidade de síntese, de aplicação de conceitos, de reflexão pessoal e de domínio de conhecimentos em informática; exposição pedagógica alterando o uso do espaço da escola; exibição e discussão de curtas; votação simulada em urna eletrônica. (PIBID-FILOSOFIA, 2015, p.25).

Nas sessões do *CurtaFilô*, foram produzidos materiais didáticos que abordaram a temática político-social e também exibidos curtas brasileiros que contemplassem essa mesma tônica, apresentando filmes como *À margem dos trilhos*, *As várias vidas de Joana*, *Vidas no lixo* e *Quintal dos guerrilheiros*. (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.5, 5.2.3.2).

Os depoimentos a seguir são importantes para os bolsistas, porque eles perceberam o cinema como elemento integrante de sua formação, ao fornecer sensibilização, atratividade e ligação com a vida dos alunos, possibilitando, assim, a aprendizagem. (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.5, 5.3):

Dentro da temática do varal, durante cada sessão de exibição, os bolsistas exploravam as questões presentes em cada curta, instigando os alunos com perguntas que trouxeram excelentes discussões. Discussões que nos mostravam como os alunos se apropriaram dos conteúdos, participando com questionamentos e a ligação que faziam do conteúdo com a realidade. (FILODEMO).

Os resultados do *CurtaFilô* em sua maioria foram positivos, devido ao planejamento na produção de materiais, na montagem e ambientação da sala e na exibição e discussão dos curtas. Sinto que as experiências que utilizam o cinema como elemento sensibilizador tendem a serem ótimas atividades de formação docente, além de dar experiência de trabalho em grupo e a possibilidade de descoberta de novas problematizações dos assuntos abordados (política, estética, etc.). (ROMITO).

Serviu para que entendêssemos o quão importante é variar o conteúdo dado nas aulas, pois se não o professor ficará repetindo a mesma aula sempre e irá se prejudicar e aos alunos também. Fica de lição que qualquer tema abordado é possível relacionar com política e desenvolver o senso crítico nos alunos. (PHIL).

Foi bastante interessante perceber que mais uma vez utilizar o “cinema” para introduzir conteúdos em sala de aula é bastante produtivo, os alunos interagem e o ato de ensinar torna-se muito mais atraente por meio de outros recursos. (AUTOBRA).

Outros relatos sobre a contribuição do projeto na formação docente apareceram:

A experiência do *CurtaFilô* proporcionou aos bolsistas a oportunidade de interagir e produzir novos materiais pedagógicos, bem como saber utilizar esses materiais no momento da aula. O curto período para produção de material foi um fator negativo na produção dos materiais. (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.5, 5.3).

Este projeto é o modelo de educação que deveríamos adotar nas escolas de Mato Grosso. Um projeto que usa de organização, interatividade, interdisciplinaridade e companheirismo entre bolsistas, professores e coordenação. (ROMITO). (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.2, 2,5).

Quanto a nós Pibidianos, está sendo uma importante experiência. O fato de estarmos nos pátios dos colégios observando aqueles alunos e tendo contato com os mesmos. O fato de participarmos desses seminários intervindo, trazendo questões ou perguntando é enriquecedora e nos prepara para a sala de aula. (PRISMA) (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.2, 2,5)

Particularmente o projeto sempre me traz o novo, pois tem ampliado minha percepção em relação a muitas coisas, principalmente política. Desde a preparação do material, as exibições dos curtas e discussões levantadas ainda nos bastidores nos permitem apropriar dos conteúdos que iremos trabalhar durante as exibições na escola (FILODEMO) (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.5, 5.3).

O auxílio teórico da tradição filosófica, as discussões durante o seminário na primeira, etapa e as visitas pedagógicas aos órgãos de fiscalização e memória do poder público, na segunda etapa, subsidiaram a criação num terceiro momento. Pela análise das produções, tanto de pibidianos quanto de alunos, arriscamos dizer que sem essas experiências de conhecimentos as traduções em forma de *papers* ficariam no nível do decalque. Talvez isso possa ter relação com a compilação classificatória dos *papers* dos alunos feita pelos bolsistas como sendo: “os 10 melhores *papers*, *papers* com reflexão, *papers* sem reflexão, *papers* com curiosidade-outros”. (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx. 5, 5.2.1). Mas mesmo assim, analisando a classificação “*papers* sem reflexão”, pudemos perceber que, embora houvesse trabalhos que, não demonstraram uma construção dissertativa por meio de uma síntese pessoal (talvez com as próprias palavras), a criação se estabeleceu pela conexão entre tema, título, charge, imagens e textos, o que exigiu habilidades de identificar e relacionar ideias, resultando também em uma composição pessoal, numa transcrição. (Vide Anexo 15).

O planejamento das atividades mostra que a criação precisa ser ensaiada (DELEUZE, 2008). A criação dos trabalhos pelos alunos necessitou de estudos teóricos e visitas pedagógicas, e, antes de instruir os alunos na produção dos *papers*, os bolsistas montaram seu próprio varal. (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.5, 5.3). Esse ensaio de atividade nos faz pensar em Deleuze, quando ele diz que é longa a preparação para se ter poucos minutos de inspiração, de criação.

Os *papers* criados pelos alunos e bolsistas, revelam uma tradução transcriadora, pois os textos-fonte de Aristóteles, de Cortella, de Platão se transformam não em transposição para o texto-alvo, mas em uma tradução recriadora que torna contemporâneos esses pensadores. Não se trata mais do texto originário, mas de uma construção a partir da fonte que se torna tão singular ao ponto de imprimir a marca do tradutor. Essa transcrição

[...] não transmite a mensagem do original; não apresenta qualquer purismo ultra-acadêmico; não atualiza textos pelos contextos; ao contrário, consiste em traduções, em que são postas tal força criadora que, alegadamente, o resultado vale como se cada tradução fosse uma obra original, viva e aberta. (CORAZZA, 2011, p. 64).

De 12 recriações, citamos 4, mas somente o texto escrito pelos pibidianos. Os *papers* estão interligados com charges, imagens, tirinhas, cores que potencializam essa tradução criativa. Por isso, a composição completa desses *papers* encontra-se no Anexo 15.

Sobre corrupção, impunidade e política, posiciona-se o bolsista PHIL:

Com o passar dos anos, presenciamos inúmeros casos de corrupção que ficaram na impunidade ou que receberam penas muito leves em nosso país. Isso quer dizer que ser corrupto no Brasil vale a pena? Que a Justiça só julga quem usa chinelo e não o que usa gravata?. Mas como fazer com que a Justiça seja mais severa? Ou melhor, como diminuir o número de casos de corrupção? O que devemos fazer é agir como Cortella sugere no livro *Política para não ser idiota*: é começarmos a ter memória política para mudarmos a postura perante tais fatos. Cobrando mais para que a Justiça funcione. E não querermos sempre vantagem em tudo. (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.5, 2.5.1).

O bolsista ROMITO relacionou o Ler, o Poder e o Seguir:

Se a política é a força vital e a democracia nos permite o poder, a leitura é o pulmão do mundo; quando lemos, respiramos e sentimos o mundo, quando soltamos o ar novamente, liberamos conhecimento misturado com nossas experiências. Então nunca pare de respirar e inspirar. (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.5, 2.5.1).

Com a frase de Cortella e Janine, “*Não quero, cansei*”, a bolsista AUTOBRA analisou a desesperança do povo perante tanta corrupção e propõe a educação como saída para a mudança no país:

A questão mais importante em minha opinião é verificar, primeiro, em qual momento houve participação efetiva da sociedade nos assuntos políticos e até que ponto os indivíduos foram estimulados ou preparados para ter esse olhar aflorado ao longo de sua vida. Segundo a LDB 9.394, de 1996 no artigo 1º, “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Entendo como prática social um indivíduo que tenha capacidade de argumentar e agir politicamente no mundo em que vive, utilizando-se do seu senso crítico e reflexivo. É preciso questionar a atual condição da escola e persistir na sua valorização e acreditar que a educação é o caminho para a transformação do nosso país. O desafio do professor frente ao governo é grande, mas não devemos desistir!!! (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.5, 2.5.1).

Traduzindo o movimento feminista para o universo da política, escreveu a bolsista ATHUAR:

O movimento feminista surge ao lado de tantos outros movimentos de libertação que denunciam formas de opressão que não se restringem apenas ao econômico. Foram movimentos de minorias étnicas, ecologistas, homossexuais, que se completaram na busca da superação das desigualdades sociais, sendo assim, também, movimentos políticos. No livro “*Política para não ser idiota*”, há uma frase que diz: “os ausentes não tem voz”, cidadãos que não lutam não conquistam seus direitos, muito menos podem opinar sobre algo que não participaram, são os idiotes. Movimentos como o feminismo mostram que a luta por direitos é ser um verdadeiro politikós. (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.5, 2.5.1).

A criação não provém do nada. Por isso, nas orientações para a confecção do produto final, este deveria conter no máximo 4 imagens (foto, charge ou figura), sínteses, reflexões, ideias, frases que resgatassem o que foi estudado dos pensadores. No entanto, os outros itens a serem colocados no *paper* ficariam a critério de cada aluno e de sua criatividade. (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.5, 5.1).

Tendo por base essas informações citadas, e analisando as produções do projeto, podemos inferir (mesmo que isso não esteja nos relatórios) que esse processo de criação pode ter contribuído na formação dos pibidianos e dos próprios alunos ao exigir certas habilidades como: identificar certos conceitos estudados, capacidade de selecionar dados (imagens, texto) e relacioná-los com esses mesmos conceitos, sintetizar ideias, assim como elaborar reflexão própria.

O projeto apresentou-se como uma forma atrativa e não convencional de aprendizagem que afetou a concepção política dos alunos e a formação dos bolsistas. Resultou ainda, em apresentação em eventos acadêmicos da UFMT.

O projeto possibilitou um trabalho coletivo. Ganhou uma divulgação muito grande nos sites da capital, com registro de sete divulgações digitais. Percebeu-se nos alunos uma mudança quanto ao interesse pela política e uma ampliação de seus significados e suas repercussões. Os *papers* produzidos pelos estudantes revelaram que a política não é só movida pelos partidos políticos, mas sim por a toda sociedade. Apresentação do projeto no SemiEdu e no Seminário Integrador do PIBID. Houve interação interdisciplinar na elaboração e aplicação. Produção de relatórios sobre a atividade. (PIBID-FILOSOFIA, 2015, p.7).

5.6 Observações e intervenções em sala

A participação no Programa PIBID desde o primeiro ano da licenciatura³¹ propicia ao licenciando o contato com a escola e com as atividades do fazer docente e suas provações. Passamos então a registrar, a partir de agora, as possibilidades que potencializam a formação dos bolsistas pelo viés das intervenções em sala de aula, que, por sua vez, são indissociáveis da pesquisa. Esclarecemos que essas contribuições em aula acontecem em momentos pontuais, com o auxílio do professor supervisor, previamente preparadas, e são fundamentais para o fomento de habilidades de pesquisa e comunicação. (PIBID-FILOSOFIA, 2013a).

³¹ Segundo a Portaria da Capes nº 96/2013 (BRASIL, 2013a), que rege atualmente o PIBID, para participar do Programa o estudante deve estar regularmente matriculado ou ter concluído, preferencialmente, um período letivo no curso de licenciatura. Para o Subprojeto Filosofia, o critério é estar matriculado ou já ter frequentado a disciplina Psicologia da Educação. (PIBID-FILOSOFIA, 2009).

Embora os estudos sobre formação de professores em PIMENTA; LIMA (2012), PIMENTA (2006), LIBÂNEO (2006) e GATTI, et. al. (2013) ressaltem a dimensão teórica como algo essencial na formação docente, esses mesmos estudiosos, e outros como TARDIF (2014) e GAUTHIER (2006), enfatizam que o exclusivo domínio dessa formação necessariamente não torna os professores mais capazes. Por isso, faz-se também necessário o exercício desses conhecimentos por meio da prática. No entanto, essa prática - experiência, como bem lembrou Dewey, não é sinônimo de formação. Com isso, ele quis dizer que “não basta insistir na necessidade de experiência, nem mesmo em atividade do tipo de experiência. Tudo depende da qualidade da experiência por que se passa”. (DEWEY, 1976, p. 16).

Mas no que a maioria desses estudiosos concordam é que na formação docente, teoria e prática devem compor uma relação indissociável, dado que “práticas geram teorizações e teorizações geram prática”. (GATTI, 2013, p.97). Ou, como bem lembrou Marcelo Garcia: “O conhecimento está situado na ação, nas decisões e nos juízos feitos pelos professores. Esse conhecimento é adquirido por meio da experiência e da deliberação, e os professores aprendem quando têm oportunidade de refletir sobre o que fazem”. (GARCIA, 2010, p.15).

Vejamos como essas duas dimensões aparecem quando os bolsistas participam das aulas (em projetos ou não) com o preparo, explicação de conteúdos e tutoria com os alunos. É nesse contexto de ensino que os bolsistas conhecem as atividades e desafios da prática docente, testam sua dimensão emocional, sua segurança, sua comunicação, e recebem suporte de um professor, em tese mais experiente.

É possível perceber nas falas a seguir um entendimento da dimensão da prática e sua relação com a teoria na formação do professor:

O programa Pibid contribui significativamente para os estudantes de licenciaturas, pois o bolsista participa efetivamente da elaboração e planejamento das atividades escolares. A aproximação com a escola e com os profissionais atuantes na educação permite ao bolsista unir teoria e práticas pedagógicas ainda na graduação. O programa Pibid é um diferencial na formação dos acadêmicos/bolsistas e dos estudantes da rede pública. (ENVELHECER) (PIBID-FILOSOFIA, 2011).

Como já havíamos constatado em outras experiências do Pibid, os alunos do Ensino Médio da rede pública de ensino possuem uma profunda deficiência em leitura, escrita e interpretação de textos. Isso ocorre devido à pouca estrutura e investimentos na Educação Básica, e também ao pouco incentivo exercido pelos professores e demais profissionais da educação. Mas é justamente com os erros que aprendemos, é a partir da nossa reflexão sobre a prática que nos aprimoramos cada vez mais como professores-pesquisadores. (FILOMÁTICA). (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.2, 2.5).

Nas observações em sala de aula e aplicações de projetos didáticos, diariamente aprendemos, por empiria, a importância de sabermos como passar os conteúdos, como lidarmos com o aluno e causar-lhes uma inquietação que vejo ser necessária na atividade filosófica. Cada passo de uma aula, desde sua preparação, desperta em nós um senso de responsabilidade, de criatividade e de superação. Dar aula é difícil, por isso ter contato com o dia a dia da sala de aula nos faz crescer como profissionais que seremos. (CICLO-ENEM) (PIBID-FILOSOFIA, 2012).

Também há relatos sobre a experiência de exercer a tutoria e ajudar os alunos nas suas dificuldades de aprendizagem, e como isso reforça a formação dos bolsistas, bem como o desafio de explicar as ideias de forma breve e clara. Assim, a intervenção permite exercer atividades inerentes ao fazer docente:

Em sala de aula, observamos como se desenvolve o trabalho do professor, a relação entre professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno, e as atividades desenvolvidas por cada aluno. Procuramos dar auxílio nos conteúdos em que os alunos estão com dúvidas e dificuldades. Com relação ao professor, auxilia-se na organização de grupo para trabalho, montagem de equipamentos, correção de atividades solicitadas, aplicação de provas, etc. (ESTRANHAMENTO). (PIBID-FILOSOFIA, 2010).

Revezamos a exposição do conteúdo na lousa. Foi interessante essa troca, porque tivemos o desafio de lidar com o tempo e a maneira geométrica da escrita na lousa. Ao decorrer das atividades do conteúdo de lógica, foi possível perceber a dificuldade dos alunos na interpretação de texto. Ineficiência que fez os alunos ativamente chamarem os pibidianos para tirar dúvidas. Foi bem interessante. Particularmente eu gostei muito de estar com eles, conversando, tentando explicar a matéria de forma sucinta e clara. Essa aproximação foi muito positiva! (CINEMOV). (PIBID-FILOSOFIA, 2012).

O Pibid está desenvolvendo um papel importante na nossa formação, com a elaboração de atividades que abordam temas relacionados à licenciatura. Inclusive as atividades nas escolas, onde os bolsistas têm a oportunidade de verificar a realidade do cotidiano escolar e auxiliar o professor na elaboração e aplicação dos planos de aulas, podendo assim fazer o monitoramento de alguns alunos que apresentam dificuldades no entendimento do conteúdo. Essa atividade beneficia não apenas as escolas que formam melhores os seus alunos, como também os bolsistas que acabam reforçando os seus aprendizados. (DISCURSUS). (PIBID-FILOSOFIA, 2010).

[...] durante as aulas de filosofia, sempre que possível auxiliamos o professor no desenvolvimento das atividades com os discentes. Porém, também sempre que possível participamos das outras práticas desenvolvidas na instituição escolar, desde a frequência e observação das salas dos professores, passando pela recreação dos alunos, até à entrega de boletins aos pais. (CLÁSSICOS) (PIBID-FILOSOFIA, 2010).

Embora as três primeiras bolsistas não citaram autores que defendam a interação entre teoria e prática como constituintes de sua formação, pensam os saberes teóricos como ingredientes que auxiliam e transformam a prática, uma vez que é tarefa da teoria “oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os”. (ALMEIDA; PIMENTA, 2015, p. 15).

Isso fica ainda mais claro no relato das duas bolsistas seguintes, que veem na intervenção uma oportunidade de experienciar problemas e, numa atitude criadora, ser capaz de propor melhoras no ensino e aprendizado da filosofia.

Minhas percepções afloram sobre a filosofia e seu ensino a cada experiência que obtenho no Pibid. Busco compreender como se dá o ensino hoje, e vejo um longo caminho para percorrê-lo. Por isso, a cada execução de atividade, cada ato de criação e desenvolvimento de uma atividade, é importante para minha formação, para deslocar-me do senso comum da educação. E o Pibid me leva ao encontro com as necessidades e dificuldades a serem solucionadas, ou apenas compreendidas. (CICLO-ENEM) (PIBID-FILOSOFIA, 2012).

Ao vivenciar o cotidiano escolar, o bolsista “antecipa” a sua atividade docente, pois ao se colocar na condição de professor – por exemplo, quando o bolsista imagina qual seria sua reação diante de determinados questionamentos feitos pelos estudantes, ou como procederia para atrair a atenção dos jovens sobre determinado tema; essas vivências que talvez sejam a contribuição fundamental do Pibid na formação dos licenciandos [...] A percepção maior que temos é quando nos comparamos com outros acadêmicos e percebemos que os participantes do Pibid desenvolvem uma dupla postura, crítica e participativa; crítica, porque não desconsideramos os problemas da Educação, e participativa porque não permanecemos na visão crítica passiva, mas buscamos desenvolver atividades que contribuam para o aprendizado em filosofia. (ENVELHECER). (PIBID-FILOSOFIA, 2012).

Os relatos e reflexões dos bolsistas sobre as experiências em sala como colaboradores, evidenciaram e atualizaram um dos objetivos do PIBID, que é o de contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes. (BRASIL, 2013a).

Nas intervenções, o bolsista passa de observador analista para ator criador. E, portanto, é de sua responsabilidade todo o conteúdo que lhe foi confiado, tanto no domínio do saber quanto a eficácia de sua transmissão. Por ser um ambiente novo, mesmo que conhecido antecipadamente, é, para o novato à docência, um grande desafio e incerteza. As opiniões seguintes revelam essas tensões e inseguranças no exercício do trabalho docente:

Os resultados foram satisfatórios, mesmo enfrentando greves, escolas com prédios antigos e impróprios para uma escola (semelhante a presídios, algumas vezes), além destas edificações serem mal projetadas ou terem um pensamento arquitetônico defasado. Em muitas delas não havia instalações elétricas e hidráulicas compatíveis às novas tecnologias. Alunos de uma nova geração, onde mesmo aquele mais humilde pode ter um aparelho onde cabem mais livros que a biblioteca de nossa universidade (UFMT), que está mergulhado neste mundo da informação instantânea e não aceita ou nunca viu uma palmatória. Esse aluno é para mim uma inspiração e o Pibid nos traz ferramentas e habilidades que, para mim, são fontes de lenitivo. (REPLAN). (PIBID-FILOSOFIA, 2011).

O que constatei em minha primeira experiência em sala de aula foram as dificuldades que um professor de Filosofia em Cuiabá enfrenta. Com apenas 50 (cinquenta) minutos de aula, isto quando o horário não é reduzido para 40 (quarenta) minutos por causa do clima, o professor deve ser muito dinâmico para ganhar tempo; mas não é suficiente. Percebi que tem alunos que conversam alto, falam palavrões (até as adolescentes) também alto, escutam músicas pelo celular, não prestam atenção à aula. Sinceramente fiquei com medo e atônito. Fiquei zangado e triste. Uma grande onda de sentimentos. Mas não sabia se deveria pedir para que prestassem atenção às aulas, porque nem o professor o fez. Lembrei-me de que estava observando e aprendendo. As observações têm sido muito importantes para mim, porque tenho visto a realidade em sala de aula, os desafios de lecionar no Ensino Médio. (LEITUSOFO). (PIBID-FILOSOFIA, 2010).

É interessante notar que tanto as dificuldades de infraestrutura como as de disciplina não são meros empecilhos para o ensino, mas oportunizam aos licenciandos, questões-problemas que suscitam o pensar, que promovem a elaboração de uma síntese pessoal em vista de uma formação docente. O que os força a pensar é o encontro, imprevisível, involuntário, com os signos que violentam o pensamento no confronto com os problemas: “O acaso do encontro é que garante a necessidade daquilo que é pensado”. (DELEUZE, 2003, p. 15).

Os relatos dos pibidianos indicam que o problema parece ter sido sentido antes de ser racionalizado. Ele é da ordem da sensibilidade, e não da razão. (DELEUZE, 2006). Os dois bolsistas, enquanto sujeitos que refletem sobre sua própria prática, realizam também uma autoformação, posto que “reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”. (PIMENTA, 2008, p. 28).

Essas tensões e choque são comuns nos primeiros momentos de exercício da atividade docente, como assinalaram Garcia (1999) e Tardif (2014). Para alguns bolsistas esse momento, além de prepará-los para o estágio e qualificá-los para a docência, é novamente um combustível para o pensar a ação e sua relação com as atividades do fazer docente:

Muitas vezes eu saía da escola preocupado com uma coisa: só encontrei colegas amargos e desgostosos com a profissão. Se havia pessoas com boa motivação, elas ficaram caladas. Alguns alunos realmente entristecem até o mais incansável educador, mas percebi também que os alunos estão numa fase de vida diferente da nossa, e por muitas vezes essas provocações que surgem serão o combustível para os futuros líderes de nosso Brasil, que ainda hoje são crianças e necessitam de professores. Tenho medo de no meu ímpeto de educar e disciplinar eu termine por atrofiar um futuro homem que poderá contribuir para a ciência, a economia, a política e porque não dizer, um futuro filósofo? Eu, como futuro, professor só cheguei a essa compreensão depois de participar do Pibid. (REPLAN). (PIBID-FILOSOFIA, 2011).

As atividades nas escolas (tanto no ato de estar na sala de aula como no ato de realizar projetos) proporcionam conhecimento não somente intelectual, mas práticos, na medida e que se ganha experiência. Ganha-se experiência com relação à rotina escolar e com os alunos, evitando, assim, um choque quando formos para a sala de aula nos estágios e no próprio ato de docência. (FRANK). (PIBID-FILOSOFIA, 2012).

O PIBID-Filosofia tem funcionado muito bem, e já tenho colhido os primeiros frutos no que diz respeito aos seus objetivos. No Estágio Supervisionado senti mais segurança e consciência da tarefa que estava executando. Em longo prazo, tenho a expectativa de uma formação sólida, que será conquistada durante a vida. (POLITIKÓS). (PIBID-FILOSOFIA, 2012).

Nas escolas conveniadas ao projeto, aprendi como é a rotina dos professores, alunos, administração escolar e semana pedagógica. Esta convivência foi essencial para meu desempenho no estágio supervisionado da graduação. Tive mais segurança e desenvoltura para aplicar o que já tinha vivenciado no projeto quando fui dar as aulas, fazer relatórios, planos de aula e observações necessárias ao estágio (CONSOLATUS). (PIBID-FILOSOFIA, 2012).

A reflexão proposta pelo bolsista REPLAN remete à ideia de que pensar é engendrar no próprio pensamento o não pensado. (DELEUZE, 2006). O dilema do licenciando de disciplinar ou não disciplinar, incorrendo no risco de inibir o potencial dos alunos, encontrou, em uma situação caótica, a oportunidade de criar seus próprios problemas. Aqui a aprendizagem ocorre porque o bolsista inventa novos problemas, e não apenas os submete para serem resolvidos.

Vimos que as intervenções antecipam e fornecem subsídios para o estágio. Mas em que o Subprojeto Filosofia com as intervenções se diferenciaria dessa etapa obrigatória da licenciatura? Talvez a resposta esteja nos depoimentos dos pibidianos e na própria natureza de atuação do estágio: seu caráter compulsório de execução, associado a uma valoração, que talvez não potencialize a criação. A execução das atividades, sem burocracia, propicia maior liberdade de ensaiar procedimentos pedagógicos. Os bolsistas também apontaram um tempo maior para planejamento das atividades, o incentivo à pesquisa e a organização e aplicação de projetos em equipe. Vejamos como esse diferencial apareceram no testemunho desses estudantes:

Fazer parte do Pibid tem sido de uma natureza incalculável em minha formação acadêmica. Posso fazer uma comparação do mesmo com o estágio obrigatório de minha licenciatura. Poder ingressar no ambiente educacional e estar em contato com os estudante, organizar projetos e realizá-los juntamente com os colegas acadêmicos tem me mostrado o quanto é necessária esta iniciação á docência. Não que eu não a pudesse encontrar nas disciplinas cursadas na licenciatura ou mesmo nos estágios, mas que, dentro do Pibid, a liberdade de atuação e até mesmo o tempo destinado à organização e à realização das atividades são bem maiores, bem mais amplos e produtivos. (SOFOSIL). (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.2, 2.5).

Evidentemente que nem todos estão preparados para conduzir uma aula, mas somente através da experiência é que poderão atingir tal condição. Estar em sala de aula é realmente um privilégio dos bolsistas do Pibid, pois não estamos lá para recebermos uma nota de final de curso e não somos o profissional responsável pelo conteúdo, e, nesta condição suspensa, deveríamos obter o máximo de experiência possível com os estudantes. (ENVELHECER). (PIBID-FILOSOFIA, 2011).

Sobretudo, por não terem a responsabilidade imediata de iniciar a docência, os bolsistas são apresentados como colaboradores, o que confere maior liberdade para analisar o ambiente e ensaiar procedimentos pedagógicos previamente elaborados no interior do Pibid. Percebemos, ainda, que as atividades desenvolvidas em equipe proporcionam segurança ao bolsista, preparando-o para que realize as tarefas da docência com mais segurança durante o estágio supervisionado. (POLITIKÓS). (PIBID-FILOSOFIA, 2012).

Apesar de eu estar ao pibid há pouco tempo, e estar iniciando um projeto agora, pude absorver uma carga de aprendizagem considerável com meus colegas que já estão há muito tempo realizando atividades e projetos no subprojeto. Acredito que o Pibid não está apenas me auxiliando como educadora – a qual pretende compartilhar essa busca e descobertas de saberes, mas também como graduanda de Filosofia, que está frequentemente fazendo pesquisas e estudos sobre a Filosofia e o mundo em suas transformações. (CINEMOV). (PIBID-FILOSOFIA, 2012).

Conhecer a realidade da escola e atuar sobre esse espaço de forma crítica, parece ser um dos componentes necessários à formação docente. No entanto, como já ressaltamos pelo entendimento deweyano, não há vínculo orgânico entre educação e experiência pessoal a ponto de considerar que toda experiência seja educativa. Isso vai depender da qualidade dessas experiências.

Não há como negar a falta de experiência e a insegurança que os iniciantes à docência possuem ao fazer suas intervenções. Mas, se esses momentos funcionarem com práticas que superem essas limitações, poderemos dizer, então, que elas possibilitaram um aprendizado.

No decorrer do projeto, nas aulas, eu falava mais e praticava isso. Nessa questão o PIBID me auxiliou muito e fez com que diminuísse esse problema, além do que o programa trouxe uma nova perspectiva do ato da docência. (SEXTASÓFICA) (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.2, 2.5).

Quanto à minha performance, sinto que melhorei mais na questão da projeção da voz. Em outras experiências, falava muito baixo, meio que para dentro, mas percebi que até isso é prática, algo que podemos desenvolver melhor com o tempo. (FILOMÁTICA). (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.2, 2.5).

Percebi uma melhora significativa em minha desenvoltura. Hoje me coloco perante o aluno de maneira ativa oferecendo explicações, tirando dúvidas, dando contribuições em sala de aula e até ajudando na disciplina e controle dos alunos. (REPLAN). PIBID-FILOSOFIA, 2012).

A experiência sempre marcante é a segurança que vem sendo construída na exposição dos conteúdos, ou seja, no falar. (FILODEMO). (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.2, 2,5).

Os bolsistas sinalizaram que a experiência de atuação nas aulas melhorou a habilidade de comunicação, e o enfrentamento nas situações adversas, contribuiu para agirem de forma equilibrada.

Outras limitações constatadas foram a timidez, a insegurança e o nervosismo que, muitas vezes, podem proporcionar experiência não educativa, ou seja, que “produza o efeito de parar ou distorcer o crescimento para novas experiências posteriores”. (DEWEY, 1976, p.14). Mas o que se observa nas confissões a seguir é que, mesmo algumas experiências sendo desagradáveis, elas não fecharam o caminho para experiências futuras, mas culminaram em um crescimento, em uma aprendizagem.

Durante o meu estágio curricular obrigatório, eu tive muito medo e insegurança porque não me sentia completamente preparado para essa função. Eu cheguei à conclusão de que deveria me preparar melhor e refazer o estágio no próximo período letivo, então desisti do estágio. Com o surgimento do projeto PIBID-Filosofia, onde os alunos bolsistas teriam amplo acesso a uma escola conveniada e em todos os estágios do trabalho de um professor (desde o planejamento anual, confecção de planos de aula até a sua regência em sala de aula), eu vi nessa bolsa a oportunidade singular de passar por essas experiências e, assim, obter uma formação profissional de excelência. Para se ter uma ideia dos resultados no meu estágio curricular obrigatório, que concluí, obtive nota geral 9,5, e na aula prática em alguns dos itens aferidos obtive nota máxima (10,0), e foram justamente naquelas das quais eu havia desistido há um ano quando não era bolsista Pibid - domínio dos conteúdos teóricos e domínio da turma durante a aula. (REPLAN). (PIBID-FILOSOFIA, 2012).

Superei a timidez e adquiri experiência em sala de aula. Este projeto não te coloca simplesmente em contato com o ambiente escolar, ele te dá suporte para que isso seja possível. (PRODÁTICO). (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx. 5, 2.5.1).

O Pibid tem proporcionado maior segurança na minha vida acadêmica, assim como ajudado a romper com o medo de dar aulas, o medo de me expor em público. As vivências em sala de aula e a preparação para estar participando ativamente das atividades são os grandes responsáveis para o ganho de maturidade e experiência. (POELIBER). (PIBID-FILOSOFIA, 2012).

Eu fiquei responsável por discutir a 6ª proposição [de Kant], e essa foi uma experiência muito importante na minha formação como futura professora, pois, além de aprender o conteúdo a ser tratado nas aulas, tive que me preparar com antecedência e driblar problemas como nervosismo e timidez. Também tive a oportunidade de entender, na prática, como me portar e agir em sala de aula. (SEVERINA). (PIBID-FILOSOFIA, 2016, CUC-048).

Os oito blocos de depoimentos anteriores revelam que o trabalho docente é fundamentalmente constituído de relações sociais Tardif (2014) e da “dimensão humana e relacional do ensino”. (NÓVOA, 2009, p. 39). O professor que lida com a indisciplina e o desinteresse em aprender dos alunos, deveria entender que seu trabalho pedagógico “consiste precisamente em gerir relações sociais com os alunos. É por isso que a pedagogia é feita essencialmente de tensões e de dilemas, de negociações e de estratégias de interação”. (TARDIF, 2014, p.132).

A dimensão pessoal do professor no trato pedagógico também é algo que deve ser valorizada. O docente, como um ser psicossocial, revela muito do seu ser naquilo que transmite, pois “ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos”. (NÓVOA, 2009, p.38). A valorização da “pessoa-professor” e do “professor-pessoa”, segundo Nóvoa, poderia se dar em práticas de autoformação por meio de narrativas sobre seu fazer enquanto profissional e pessoa. Os relatórios e os portfólios elaborados pelos bolsistas, parecem cumprir, aqui, em parte essa proposta do autor, ao ser um documento autoral de registro e autorreflexão sobre a prática. Dissemos “em parte”, porque, embora pensado a partir de 2014 como um instrumento de “sistematização das ações desenvolvidas durante sua participação no projeto” (BRASIL, 2013a, p.17), percebemos que

muitos portfólios, aos invés de conterem reflexões sobre as experiências das atividades realizadas como algo indispensável à formação docente, muitos deles apenas se detinham em descrever das atividades de forma burocrática.

O registo escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais. (NÓVOA, 2009, p.40).

Nos relatos dos bolsistas, mesmo algumas das suas intervenções tendo sido onerosas, angustiantes, essas práticas sugerem uma experiência formativa por “ser do tipo das que irão influir frutífera e criadoramente nas experiências subsequentes”. (DEWEY, 1976, p.17). Talvez por isso o conteúdo dos relatos demonstrasse um crescimento, uma autonomia e uma maturidade emocional na constituição de cada um.

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem. (FREIRE, 1996, p.20).

Nas declarações pibidianas sobre a observação e a efetivação das intervenções, pudemos perceber as reflexões que fazem entre teoria e prática, a importância que atribuem à tutoria, ao experimentar atividades inerentes ao fazer docente, que, por sua vez, oportuniza propostas de melhoras para o ensino e aprendizagem. Ao conhecer a realidade da escola, não romantizada, sentiram na pele os problemas provenientes da infraestrutura e da indisciplina. E, por fim, como essas experiências, com suas peculiaridades, contribuíram em atividade da licenciatura (estágio) e na superação de medos pertinentes à comunicação, à timidez e ao nervosismo.

Diante do exposto, cabe-nos indagar-nos. Esse aprendizado é mediado por alguém? Se há mediação, só se aprende o que foi ensinado? Para indicar possíveis caminhos, analisaremos o papel do supervisor, nesse processo de constituição dos futuros professores, posteriormente associando-os com a teoria dos signos em Deleuze.

De modo geral, a função desse profissional, segundo documentos do Pibid é de “elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência” (BRASIL, 2013a, p. 16), fazendo a conexão entre o licenciando e a escola, Educação Superior e Educação Básica, entre teoria e prática. Esse professor que se propõe a contribuir na

formação dos bolsistas, deveria ter algumas características básicas conforme Pimenta e Lima (2012).

O professor é um profissional do humano que ajuda o desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, sendo um facilitador de seu acesso ao conhecimento; é um ser de cultura que domina sua área de especialidade científica e pedagógica-educacional e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade científica, que produz conhecimento sobre sua área e sobre a sociedade. (PIMENTA; LIMA, 2012, p.88).

O professor supervisor, ao mesmo tempo em que apresenta a realidade escolar ao aluno da licenciatura e o acompanha nas atividades próprias do exercício da docência, também o estimula a praticar o que aprendeu na academia, e perceber que, para esta empreitada, a pesquisa da área educacional e do conhecimento filosófico é necessária.

As descrições seguintes desses alunos vão ao encontro de um dos atributos do professor formador apontado por Pimenta e Lima (2012), sobre o suporte no aspecto intersubjetivo e pessoal e de facilitar o acesso ao conhecimento.

Apesar de saber que o ofício de professor necessita de uma certa dose de autoridade e firmeza perante os alunos, eu não me sentia totalmente confiante [...]. A partir de minha entrada como bolsista, num primeiro momento sentia muita insegurança, até mesmo para orientar alunos em sala de aula e pedir disciplina no comportamento. Os professores supervisores X e Y me tratavam com cordialidade e bom ânimo, dando todo suporte, e com isso consegui ter uma melhora significativa e relativamente rápida. (REPLAN). (PIBID-FILOSOFIA, 2012).

Tive a oportunidade de entender e sentir o que sente um professor de Ensino Médio, pois o professor supervisor nos deu a oportunidade de experienciar isso na sua totalidade. (PRISMA). (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.2, 2.5).

Nas últimas aulas, tivemos a oportunidade – com o auxílio do professor supervisor – de participar efetivamente do desenvolvimento do conteúdo, e, de fato, mais vale uma aula “ministrada” pelo bolsista do que cinco aulas de observação. (ENVELHECER). (PIBID-FILOSOFIA, 2012).

Já as características referentes ao conhecimento específico da área e do conhecimento pedagógico-educacional do professor puderam ser percebidas nas afirmações seguintes:

É uma experiência nova a cada dia, o que contribuirá para uma melhor formação, nossa e dos alunos do Ensino Médio. Enfim, é um aprendizado múltiplo que só tem sucesso graças aos professores supervisores e à nossa professora coordenadora, que nos orienta sempre na realização das atividades. (DISCURSUS). (PIBID-FILOSOFIA, 2010).

Sei que com o Pibid, hoje, as aulas são dinâmicas. Existe uma cooperação por parte dos estudantes de licenciatura com o professor titular da cadeira no sentido de assistir ao maior número de alunos proporcionando, dessa forma, um melhor aprendizado aos mesmos (PRISMA) (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.5, 5.2.1).

Houve também aulas e alunos que me deixaram motivados. O professor X e Y, apesar de jovens são para mim modelos de bons professores, pois conseguem traduzir e comunicar a filosofia para uma linguagem acessível àqueles alunos. (REPLAN). (PIBID-FILOSOFIA, 2011).

Na escola X, o professor supervisor colocou-se sempre à disposição para as atividades, ainda que por circunstâncias de trabalho (exercício de docência em duas escolas) não pode acompanhar mais de perto todas as ações desenvolvidas. Contudo, os bolsistas que estão sob sua orientação reconhecem que o trabalho desse professor tem contribuído em suas formações, tanto no aspecto filosófico quanto no pedagógico. (PIBID-FILOSOFIA, 2013, p. 21).

Por fim, os dois depoimentos das estudantes a seguir fazem alusão a uma atitude política e crítica do professor que deveria intervir na sociedade por meio de sua atividade profissional:

Esta aula foi bem interessante! Os alunos participaram da aula e, principalmente, dos jingles. O professor X cantou e tocou violão, as paródias denunciando as condições de extremo calor nas salas de aula... Foi interessante a percepção deles ao responder o motivo de o porquê a filosofia ser considerada perigosa. Muitos apontaram aspectos políticos, dizendo que não seria agradável ter eleitores conscientes e críticos em eleições políticas. Outros abordaram até aspectos cotidianos, relacionados a pais e filhos, que seria muito ruim ter uma mãe questionando, atenta e investigadora a tudo que os filhos fizessem, principalmente escondido. (CINEMOV). (PIBID-FILOSOFIA, 2012).

O professor pergunta à turma se eles participaram das manifestações de 15/03/2015. E afirma que gostaria de ter ido. Não houve mais nenhuma reflexão sobre o acontecimento. Achei sua atitude problemática. (FILOMÁTICA). (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.2, 2.5).

O último depoimento sobre o tema política, indica uma insatisfação da bolsista, talvez pela falta de engajamento de professor de filosofia na específica ação política em questão, ou pelo fato de um acontecimento tão recente, ligado à vida dos alunos e com forte teor político-filosófico, não ser sido desenvolvido e refletido como a ocasião exigia. Talvez o supervisor mesmo não querendo, ensinou ao bolsista como não se portar diante de um fato político como as manifestações: *achei sua atitude problemática*.

Retomemos as indagações sobre aprendizagem desses bolsistas. Houve mediação nesse aprendizado? Só houve aprendizado do que foi ensinado? A resposta para a primeira indagação pode ser encontrada nas próprias respostas dadas pelos licenciandos, que veem no supervisor alguém capaz de mobilizar ações que os capacitem a exercerem a docência.

Com respeito aos professores supervisores, demonstraram-se fundamentais para o trabalho seja pelo apoio aos bolsistas de iniciação à docência, seja pela capacidade de articulação junto às direções e coordenações das escolas. A todo momento mostraram-se receptivos aos projetos propostos, sugeriram novos projetos e fizeram todos os esforços possíveis para criar as condições necessárias para realização das atividades nas escolas. (PIBID-FILOSOFIA, 2015, p. 27).

No entanto, pode haver indícios de aprendizado daquilo que não foi ensinado intencionalmente pelos professores e das relações com o meio, como indicou a reflexão feita

pela bolsista FILOMÁTICA. Apesar dos depoimentos anteriores nos apresentarem subsídios para responder à segunda questão, passemos a analisar outras experiências.

O pesar para Deleuze não é representação, imitação de um modelo. Não é concordância. É mais encontro involuntário e desarmonioso com aquilo que nos afeta, que nos problematiza: os signos. E por isso mesmo que o aprender escapa ao nosso controle, visto que “nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos”. (DELEUZE, 2003, p. 21). Então, pode ter havido aprendizado para os bolsistas que não foi planejado pelo professor, que escapou das formalidades metodológicas, já que não se “sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente ‘bom em latim’, que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado”. (Idem). Aqui, o que força a pensar e estimula o aprendizado “pode ser um acontecimento, uma pessoa, um texto, um encontro qualquer que provoca uma distorção e uma desorientação dos sentidos”. (BIANCO, 2002, 188).

O aprendizado ocorre quando o aprendiz se coloca em relação com o signo. O aprender é um encontro com o signo que nos afeta. Um exemplo bem concreto que Deleuze nos dá é o nadador que se encontra com o signo, com a materialidade da água. É nessa relação que o aprendizado acontece. O aprendizado só se efetua na relação que o aprendiz realiza com a água, quando ele entra em contato com esse Outro.

Que signos o supervisor emitiu para que esse encontro fosse realizado? Os mais diversos possíveis, que escapam à metodologização, que nem se esperava ensinar, como no diálogo entre Loreley (Lóri) e Ulisses na obra de Clarice Lispector. No livro intitulado *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*, que narra a história amorosa entre esses dois professores, Lóri, no final do livro, diz: “Aprendo contigo, mas você pensa que aprendi com tuas lições, pois não foi, aprendi o que você nem sonhava em me ensinar”. (LISPECTOR, 1998, 134).

Analisemos algumas reflexões feitas pelos bolsistas sobre seus supervisores, emissores de signos e situações pontuais que, na nossa análise possibilitaram um aprendizado e que aparentemente não fora planejado.

Nessa aula, minha atenção foi focada mais na interação dos alunos com as atividades passada pelo supervisor e como ele reagia perante tanta bagunça. Nesse dia, os alunos estavam muito agitados, bagunceiros, risonhos, mas participaram bem da tarefa realizada pelo professor, embora o resultado tenha sido semelhante ao da outra turma. Poucos tiveram dedicação, atenção para fazer a tarefa. (CINEMOV). (PIBID-FILOSOFIA, 2012).

Alunos agitados, conversam e agredem verbalmente uns aos outros. Alguns comem na sala de aula. Durante a chamada realizada pelo professor, muitos alunos aumentam o tom da voz enquanto conversam. Os alunos sentados na frente ajudam o professor confirmando os nomes dos que se fazem presentes. O professor comunica que ficaram com falta aqueles que não responderam. *Os alunos alegaram que não ouviram, pois conversavam no momento da chamada.* (FILOMÁTICA). PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.2, grifo da autora).

Observei alunos (as) conversando alto (diálogos com palavras de baixo calão) enquanto o professor tentava ministrar a aula; outros ouviam música no celular; ainda outros ligavam a TV\Cel; uma “Babel”! Me senti triste, pelo fato de que esses alunos estão atrapalhando seu colegas. Algumas vezes, queria chamá-los à atenção, porém apenas me coloquei a observá-los. À medida que observei os alunos, também observei o meu professor supervisor. (LEITUSOFO). (PIBID-FILOSOFIA, 2012).

O confronto com a realidade escolar está ligado também “à socialização profissional do professor”, sendo o que muitos estudiosos chamam de “choque com a realidade”, “choque de transição”, “choque cultural”, como acenou Tardif (2014). Para o autor, são “noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho”. (TARDIF, 2014, p. 82).

Notamos que as reflexões dos licenciandos estão voltadas para a análise das tensões e dificuldades entre educar e disciplinar.

Tardif (2014) conceitua três tecnologias de interação: *a coerção, a autoridade e a persuasão*, e que “graças a elas os professores podem atingir seus objetivos nas atividades com os alunos”. (TARDIF, 2014, p.137)

Parece ser perceptível o que não foi ensinado, e que, no entanto, foi aprendido pelos bolsistas: a ausência da autoridade que dificulta a aprendizagem e a utilização dessa tecnologia para facilitar o aprendizado. Para o professor, essa ferramenta de interação está ligada à sua personalidade e carisma pessoal, e “reside no respeito que o professor é capaz de impor aos seus alunos, sem coerção”. (Idem, 2014, p. 139). Quando dispõe dessa ferramenta, possui uma aliada no processo de aprendizagem.

O professor, que é capaz de se impor a partir daquilo que é como pessoa que os alunos respeitam, e até apreciam ou amam, já venceu a mais temível e dolorosa experiência de seu ofício, pois é aceito pelos alunos e pode, a partir de então, avançar com a colaboração deles. (TARDIF, 2014, p.140).

Outra aprendizagem passível de análise nas entrelinhas, é como o professor reagiria a situações advindas da indisciplina e como resolveria esse problema. Também é possível perceber nos relatos a tentativa e a intenção do professor em estabelecer comunicação e ensino aos alunos, mesmo não tendo o êxito desejado: *“Poucos tiveram dedicação, atenção para fazer a tarefa”*; *“tentava ministrar a aula; outros ouviam música no celular”*.

A partir disso é possível refletir que não se trata mais de “ensinar tudo a todos”, como sugeriu Comênio, mas de perceber que o sucesso da aprendizagem não depende unicamente do professor, já que existem signos emitidos, ou ainda não comunicados, que podem perturbar ou não o pensar do aprendiz. Isso não quer dizer que o professor não deva usar de sua autoridade para propiciar a aprendizagem e se eximir de sua responsabilidade, ou que não precise planejar, estudar, para exercer sua profissão. O importante a ressaltar é que não se aprende somente o que foi ensinado, muito menos que todos aprenderão, já que.

[...] Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. As pessoas têm de esperar. Obviamente, tem alguém meio adormecido. Por que ele acorda misteriosamente no momento que lhe diz respeito? Não há uma lei que diz o que diz respeito a alguém. O assunto de seu interesse é outra coisa. (DELEUZE, 2008, p. 159).

Ao falar da tecnologia da coerção, Tardif a entende como

[...] comportamentos punitivos reais e simbólicos desenvolvidos pelos professores em interação com os alunos na sala de aula. Esses comportamentos são estabelecidos ao mesmo tempo pela instituição escolar, que lhes atribui limites variáveis de acordo com a época e o contexto, e pelos professores, que os improvisam em plena ação, como sinais pragmáticos reguladores da ação realizada no momento: olhar ameaçador, trejeito, insultos, ironia, apontar com o dedo, etc. (TARDIF, 2014, p.137).

Ao se referir à ferramenta da persuasão, define-a como a “arte de convencer o outro a fazer algo ou a acreditar em algo. Ela se apoia em todos os recursos retóricos da língua falada (promessas, convicção, dramatização, etc.)”. (Id. ib., p.140).

A fala da bolsista FILOMÁTICA demonstra uma maturidade ao exercer sua autoridade em face da indisciplina, e a compreensão de que a coerção não deve estar presente no fazer pedagógico do professor:

Em algumas, turmas eu precisei chamar a atenção dos alunos e fazer intervenções de forma um pouco rígida, não dando castigos ou coisa do tipo (jamais!), mas falar algumas verdades que, na maioria das vezes, as pessoas não estão dispostas a ouvir. Não gosto quando isso acontece, mas o que percebi é que não se pode fazer intervenções faltando com o respeito com eles, como já presenciei muitos professores fazendo: como aumentar o tom da voz, humilhar, etc. Precisamos manter sempre a calma. (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.2, 2.5).

A bolsista CINEMOV, ao participar com professores e os demais funcionários da Sala do Educador, discutindo sobre *O aluno e o educador no espaço e tempo*, fica ciente dos casos de violência entre professores e alunos e possíveis propostas de solução. No entanto, seu relato, angustiante, indicou que professores não exercem autoridade e persuasão em seus argumentos, mas sim coerção:

Achei o conteúdo interessante, embora a organização e a concordância entres os professores tenham sido desrespeitosas uns com os outros. Particularmente, foi uma tortura para mim, porque eles gritavam entre si e não estabeleciam clareza nas suas ideias e argumentações. E muitas delas acabavam ofendendo alguns dos próprios companheiros da mesma carreira. (PIBID-FILOSOFIA, 2012).

A tecnologia de ensino da autoridade e a persuasão foram percebidas também no relato da licencianda CONSOLATUS, que viu no supervisor alguém que consegue a adesão dos alunos pelo seu carisma, pela paixão no diz e faz, enquanto FILOMÁTICA destacou o entusiasmo e a alegria no fazer docente:

Ele tem o dom para ensinar e amor pela filosofia, o que considero um item muito importante para desenvolver um ótimo trabalho. Conduz as aulas de forma envolvente e entusiasmada, e com isso atrai a atenção. Percebi que a maioria dos alunos se interessa pelos assuntos levados para a sala de aula, eles respondem às questões e procuram o professor para discutir os temas, mesmo depois da aula terminada. (CONSOLATUS). (PIBID-FILOSOFIA, 2011).

Percebi que precisamos buscar estar de bom humor antes de pisar na sala, tentar esquecer nossos problemas (algo bem difícil, eu sei, mas que vale o esforço), pois percebi que nossa alegria contagia, sim, os alunos, eles se sentem mais à vontade de participar da aula, sentem que têm mais abertura para falar, errando ou acertando. (FILOMÁTICA). (FILOSOFIA, 2015, anx.2, 2.5).

Uma das tarefas do professor é criar condições para que ocorra a aprendizagem. A coerção, a autoridade e a persuasão são ferramentas da atividade docente capazes de atingir esse fim, embora acreditemos que a coerção possa bloquear a relação entre professor e aluno, entre aluno e aprendizado, por ser uma experiência não educativa, e que produz “dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas”. (DEWEY, 1976, p. 14).

No entanto, gerir as relações interpessoais ainda parece ser o desafio dos professores, como constatado nas observações dos licenciandos.

Embora Deleuze argumente que não tenha nada que indique o que motiva ou toca uma pessoa em determinado momento (referindo-se aos signos), essa inspiração ocorre quando uma aula pode ser uma emoção: “Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum”. (DELEUZE, 1998, p.59). A compreensão de aula como aquilo que afeta, que desperta interesse, é também percebido nas bolsistas CONSOLATUS e FILOMÁTICA quando dissertam sobre suas experiências de observação e intervenção em sala. Acreditamos que isso foi aprendido, embora não fosse a intenção do professor fazê-lo.

A formação docente, conforme Pimenta e Lima (2012), possui um caráter de imitação de modelos que os alunos consideram apropriado. Então observam, imitam ou até criam um

jeito próprio de ser e atuar pelas análises das práticas de professores que julgam corretas. Mas há riscos, porque “nem sempre o aluno dispõe de elementos para essa ponderação crítica, e apenas tenta transpor os modelos em situações para as quais não são adequadas”. (PIMENTA; LIMA, 2012, p.35). Apesar disso, percebemos nos escritos dos pibidianos não uma imitação, mas uma reflexão, uma síntese pessoal elaborada pelas experiências e saberes que adquiriram na relação com o professor e nas intervenções em sala de aula.

O licenciando aprende com o supervisor, mesmo que este não tenha a pretensão de ensiná-lo. Isso porque o professor é um emissor de signos agradáveis, e não agradáveis, que perturbam, desnorream, e distorcem o pensamento, convidando a pensar. Aqui os pibidianos aprendem a serem professores não *como* o professor Y ou Z, mas *com* o professor Y ou Z, que pela relação com o meio e com os próprios pibidianos emite signos portadores de problemas que propiciam o pensar, o aprendizado. “Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem ‘faça comigo’ e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo”. (DELEUZE, 2006, p. 31).

Se o professor conseguir problematizar o aprendizado, se contribuir para colocar o pensamento em causa por meio da emissão de signos, esse professor estaria mostrando

[...] que a dificuldade de pensar é algo de direito do pensamento, não possuindo nada de inato ou de reconhecimento; nem trataria de responder a perguntas para as quais já existem respostas; tampouco, pensaria a partir de postulados previamente definidos; já que, para ele, pensar é, antes de tudo, criar. (CORAZZA, 2013, p.24).

Os relatos dos pibidianos resumem a experiência de estar observando e atuando em situações de ensino: exercer a gestão em sala, controlar a indisciplina dos alunos, testar os conhecimentos acumulados (domínio de conteúdo) por meio das aulas, pôr à prova e melhorar a insegurança, a timidez, o nervosismo e a capacidade de comunicação, são possibilidades de formação que as intervenções oferecem. Essa atuação favorece uma “rica aliança entre conhecimento acadêmico e conhecimento que vem com o exercício da profissão e com as experiências vividas em situações escolares na Educação Básica”. (GATTI, 2013, p. 98).

Essa formação docente é um aprender que não é reconhecimento, mas da ordem do problemático e inventivo a partir da emissão dos signos, ora pelos supervisores e outros professores, ora pelas mais diversas situações do meio escolar. Essa concepção de conhecimento não presume que todos aprenderão por um suposto ensinar e que todos só aprenderão o que foi ensinado. Por isso, aqui, o pensar e o aprender se afastam do método e do modelo e se aproximam da diferença, da singularidade, na medida em que cada bolsista reage

e interpreta de forma diferente esse encontro e elabora sua própria identidade do ser-fazer professor: “Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos”. (DELEUZE, 2003, p. 4).

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma partida daquilo que traz e transmite a diferença. (DELEUZE, 2006, p.159).

Mas houve alguma criação nessas observações e intervenções? Se procurarmos um produto material talvez não o encontraremos. Mas a criação não é somente empírica, ela é também pensamental. As reflexões advindas das problematizações são formas de criação, uma vez que engendra no pensamento o próprio ato de pensar, e pensar, segundo Deleuze já é criar, visto que “não se trata mais de dizer: criar é pensar, mas pensar é criar e, antes de tudo, criar no pensamento o ato de pensar. Pensar é fazer pensar”. (DELEUZE, 2003, p. 105). Essas reflexões criaram o novo, mas não entendido como ineditismo, mas um novo que é começo e recomeço pela problematização, e portanto criação, não vinculado à reconhecimento:

O que se estabelece no novo não é precisamente o novo. Pois o que é próprio do novo, isto é, a diferença, é provocar (solliciter) no pensamento forças que não são as da reconhecimento, nem hoje, nem amanhã, potências de um modelo totalmente distinto, em uma *terra incógnita* nunca reconhecida, nem reconhecível. (DELEUZE, 2006, p.134).

5.7 Participação e apresentação de trabalhos em eventos

O plano de trabalho que orienta as ações do Subprojeto Filosofia em relação aos licenciandos propõe oportunizar e estimular a participação em eventos relacionados ao ensino de Filosofia (e outros), com apresentação de trabalhos, relatos das experiências no subprojeto, assim como melhorar a capacidade de comunicação por meio da leitura, da escrita e da fala. (PIBID-FILOSOFIA, 2009; 2013a). Um fator que torna isso viável é a bolsa concedida aos estudantes.

Veremos a partir de agora, os eventos em que participaram esses bolsistas, as temáticas dos trabalhos apresentados e como essa troca de experiência com outros estudantes, a prática da pesquisa e da escrita contribuíram na formação desses futuros docentes, bem como dos supervisores e do coordenador.

A primeira, vantagem desses eventos é que possibilitaram a troca de experiências com outros alunos de licenciaturas e professores. Sobre a docência e a filosofia, permitiu a

aquisição de novos conhecimentos por meio das comunicações, mesa-redonda e apresentações culturais. Igualmente promoveu a oportunidade de refletir sobre teoria e prática. Essas contribuições podem ser percebidas no relato dos seguintes bolsistas:

II Encontro Nacional PIBID-Filosofia: O encontro foi muito produtivo, pois proporcionou um contato com os outros pibidianos do Brasil. O conhecimento se deu em dois âmbitos, teórico e político. Teórico no sentido de que pude conhecer as produções de outros estados, e também compreender a função política que o PIBID possui na articulação dos formandos em licenciaturas com a escola e seus problemas. (VERCINE). (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.2, 2.5).

Apresentei o trabalho da felicidade no Enefil de Brasília, experiência enriquecedora, que me colocou em contato com diversos trabalhos, e também com outras visões sobre o tema que eu abordei. A apresentação ocorreu tranquilamente, consegui usar o tempo proposto pela organização (SOFONEGRA) (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.2, 2.5).

Os estudantes participam do planejamento das aulas, das regências, do acompanhamento das atividades, de eventos científicos, de oficinas abertas à comunidade etc., deparando-se com uma rica possibilidade de formação. Nesse sentido, ameniza-se drasticamente o hiato tradicionalmente existente entre a formação teórica universitária e a inserção do professor em sala de aula. O II Encontro Nacional PIBID-Filosofia, como espaço de reflexão sobre tais experiências docentes, pode, portanto, contribuir não só para a formação dos licenciandos, mas também do alunado das escolas públicas em geral. (PRODÁTICO) (FILOSOFIA, 2015, anx.2, 2.5).

É de costume estudar filosofia por viés eurocêntrico, e isso na maioria das vezes atrapalha a reflexão sobre os problemas fora do continente europeu. Isso ocorre de modo, que, na maioria das vezes, utilizam-se conceitos aplicados a uma localidade específica para explicar outra realidade muito diferente. Estudar a filosofia no Brasil pensando o Brasil foi o principal destaque do congresso. (CURTA-FILÔ) (PIBID-FILOSOFIA, 2016, CUC-048).

Além dos benefícios citados, os eventos também fomentaram a pesquisa de temas de interesse pessoal.

Além da apresentação do trabalho, obtive diversas experiências acadêmicas e culturais, como participar de conferências, mesas temáticas sobre Educação Básica e ensino superior, manifestações culturais como roda de capoeira, um número bastante diversificado de palestras e discussões sobre o atual cenário político do Brasil. Por fim, o contato com alunos e professores de Filosofia de outras partes do país me proporcionou um enorme crescimento como acadêmico de filosofia e talvez futuro pesquisador desta crescente e empolgante linha de Filosofia da Libertação. (PROCESSUS). (PIBID-FILOSOFIA, 2016, CUC-048).

No mês de agosto tive a oportunidade de viajar e conhecer as atividades do Pibid-Filosofia da UEM. Foi bastante produtivo, pois conheci realidades distintas das minhas até então. A partir daí nasceu a necessidade de ir buscar, conhecer e estudar tanto Filosofia quanto Didática. (POELIBER). (PIBID-FILOSOFIA, 2012).

Aos analisarmos as produções de 2010 a 2016, apresentadas nos eventos, pelas suas características pudemos agrupá-las em 7 categorias. E apesar desta pesquisa ser qualitativa, entendemos que é pertinente quantificar as produções para percebermos a dimensão desses

trabalhos em cada categoria. O quadro completo com os títulos dos artigos, resumos e minicurso, podem ser encontrados no Anexo 16. Essas produções estão assim classificadas:

1	Formação docente e formação de professor no PIBID	17
2	Relatos de experiências e atividades sobre transposição didática: <i>banners</i> , projetos, oficinas, interdisciplinaridade.	40
3	Ensino de filosofia.	16
4	Ensino e formação de filosofia numa perspectiva afro e latino-americana.	27
5	História da Filosofia: temas e problemas.	07
6	Discussão sobre filosofia e educação.	02
7	Interdisciplinaridade.	04
	Total	113

Na primeira categoria, os licenciandos, supervisores e a coordenadora dissertam sobre a *importância do Subprojeto Filosofia em sua formação como futuros e atuais docentes*. Falam sobre a contribuição do subprojeto na criação e pesquisa, mediante projetos didáticos e artigos que possibilitam a formação do professor-pesquisador; expressam as dificuldades, contribuições e os reflexos dessas atividades na formação como futuro docente; ressaltam a formação continuada dos supervisores mediante capacitação para orientação da prática pedagógica e as influências positivas do PIBID-Filosofia na licenciatura ao subsidiar o estágio. Esses trabalhos revelam a importância dessas ações na formação dos integrantes do subprojeto. Dimensões essas que podem ser percebidas na fala da bolsista CICLO-ENEM:

Encontra-se claramente nas produções do Pibid-Filosofia, e no acompanhamento destas mesmas atividades, a necessidade da continuação deste programa para a UFMT, para os acadêmicos de licenciatura e também para as escolas conveniadas. A produção se efetiva por todos os lados, ajudando-nos na construção do caráter da licenciatura, e na aquisição de conhecimento didático para ensinarmos futuramente. Portanto, nada mais positivo que termos uma ‘escola’ de prática à docência. (PIBID-FILOSOFIA, 2012).

Na segunda categoria encontramos *relatos de experiências e atividades ligadas à transposição didática*. Ou seja, a ideia de traduzir os conteúdos da Filosofia para o universo dos estudantes do Ensino Médio, numa espécie de empreitada de “desbalelizar Babel”, num esforço de diminuir a confusão entre a língua do pensamento filosófico e a dos alunos da Escola Básica; entre a língua de partida e a língua de chegada. Atividade essa que demanda uma conversão didática: “A elaboração e execução do projeto proporcionou aos bolsistas o desenvolvimento de didáticas específicas ao ensino da Filosofia, bem como a pesquisa de textos filosóficos e sua *transposição* pedagógica para o ensino do nível médio”. (PIBID-FILOSOFIA, 2011, p.6, grifo nosso). Não se trata de transpor um conhecimento de um meio ao outro como decalcagem, como simples transporte imitativo. Corazza (2015), citando

Chevallard (1985), nos diz que se trata de uma “tradução, que implica menos transportar ou transpor os sentidos de uma língua para outra e mais verter ou recriar”. (CORAZZA, 2015, p. 108).

Dentre as categorias, essa que entendemos como tradução criativa foi a que obteve uma maior quantidade de produções, no desafio de aproximar a filosofia da literatura, da poesia, da matemática, da política, da lógica, da diversidade cultural, da cidadania e arquitetura, da escrita e leitura, da africanidade, da história, do racismo e do cinema.

O subprojeto possibilitou, então, a criação por meios da transcrição da filosofia para o ensino por meio dos projetos e aulas. Tarefa essa que beneficiou tradutores (licenciandos) e alunos:

Certamente efetuamos a pesquisa conjunta com a prática, o que nos torna inquietos na busca de bons resultados com os alunos diante da disciplina ensinada. Diariamente pensamos em uma boa aula, em um conceito a ser pensado para dissertarmos na busca de soluções; tudo nos leva a uma formação mais completa. (CICLO-ENEM) (PIBID-FILOSOFIA, 2012).

O PIBID tem contribuído com a minha formação docente em publicações, exposições em eventos, aprofundamento dos conteúdos filosóficos, *transcrição* desses conteúdos para uma linguagem mais acessível para os alunos do Ensino Médio. (ARTESANAL). (PIBID-FILOSOFIA, 2012, grifo nosso).

Embora a última bolsista usasse a expressão “transcrição”, não interpretamos como transporte fiel de um meio a outro, mas como recriação compreensível de uma “babel filosófica” quase inacessível. Um processo que desenvolve no bolsista/transcriador as habilidades da escrita e da leitura. Leitura essa que é criação, já que segundo Corazza, para Valéry (1956): “qualquer tipo de escritura que necessita de um certo tempo de reflexão é tradução”. Ou seja, toda leitura (difícil) é uma tradução. (CORAZZA, 2013, p. 218).

Ao desenvolver essas atividades, aos poucos vou adquirindo conhecimento, desenvolvendo minha capacidade de interpretação e escrita. No Pibid as leituras não são simplesmente leituras, exigem *conversões didáticas* e pedagógicas que contribuem para nossa formação de futuros docentes. Fico grata por saber que no decorrer do programa vamos adquirindo essa preocupação de melhorar nossa vida acadêmica e criar nossa postura de futuros docentes. (CICLO-ENEM). (PIBID-FILOSOFIA, 2012, grifo nosso).

A terceira categoria de trabalho discute sobre o *ensino de Filosofia*, tanto na UFMT como no ensino fundamental e médio. As reflexões abordaram metodologia do ensino em filosofia e seus desafios, peculiaridades e a compreensão desse ensino, o ensino como criação de conceitos, o ensino como experimentação filosófica, a utilidade da filosofia, o ensino da filosofia em relação à moral e ao civismo. Essas temáticas revelaram uma reflexão sobre a ação de ensinar e a capacitação recebida pelos licenciandos para atuar sobre ela.

Apreendi conhecimentos empíricos das metodologias abordadas pelos teóricos da educação, contrapondo a realidade à prática das ações que oferecem efeitos pertinentes ou não, além da observação de novos conceitos e métodos sobre o ensino de filosofia e suas competências, assim como a busca pela compreensão dos conteúdos abordados a fim de torná-los claros em explicações. (EVENTUS). (PIBID-FILOSOFIA, 2012).

Ser bolsista do PIBID-Filosofia tem trazido para minha formação em docência benefícios primorosos. Dentre eles, aprender metodologias de ensino. (CONSOLATUS). (PIBID-FILOSOFIA, 2012).

A primeira contribuição do Subprojeto foi conhecer e estudar as orientações curriculares do Ensino de Filosofia. As orientações são documentos oficiais sobre o ensino da Filosofia. Portanto, estudá-las foi fundamental. (LEITUSOFO). (PIBID-FILOSOFIA, 2012).

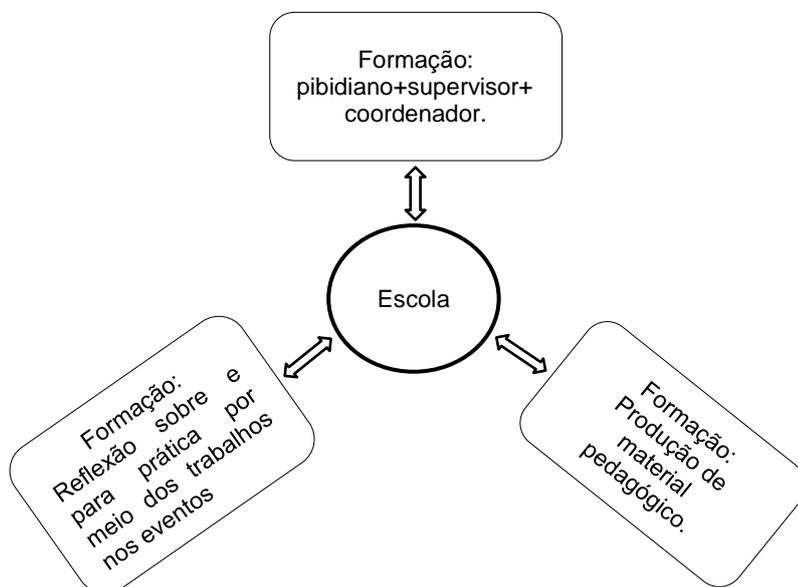
A quarta categoria aborda o *ensino e a formação em filosofia nas perspectivas afro e latino-americana*. Os trabalhos valorizam uma filosofia e uma formação ligadas à nossa realidade, com autores que valorizam nossa forma de pensar. São convidados para esse diálogo os brasileiros Anísio Teixeira, Álvaro Vieira Pinto, Paulo Freire, Júlio Cabrera, Renato Nogueira, Juvenal Saviani Filho, e outros latino-americanos como Enrique Dussel e Mariátegui. Também os pensadores africanos Mia Couto, Sobonfu Somé, Frantz Fanon, Mogobe Ramose, dentre outros. As discussões não se propõem a abandonar totalmente os referenciais da filosofia tradicional e eurocêntrica, mas perceber que existem certos conceitos específicos que permitem pensar de modo mais apropriado a realidade latino-americana, colonizada, negra, escravizada. Os trabalhos propõem uma formação e um ensino de filosofia encarnado a nossa própria cultura.

Já os trabalhos da categoria *História da Filosofia: temas e problemas*, abordam ética e moral nos pensadores Aristóteles, Sponville e Kant, a constituição do homem em Montagne, e os estudos históricos em Walter Benjamin. Embora essa escrita não seja a filosofia dos filósofos, propriamente dita, ela se comporta como uma escrita singular marcada com o tom de quem o traduz.

A sexta categoria enfatiza uma discussão sobre *filosofia e educação*, apresentando as Pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicista, tendo por referencial teórico Saviani, e uma reflexão entre libertação e existencialismo, pelo diálogo de Paulo Freire com algumas características do existencialismo de Jean-Paul Sartre.

E por fim a categoria da *interdisciplinaridade*. Nela se discute a noção desse conceito e sua aplicação no ensino e no aprendizado. Apresenta também parceria promissora dessa perspectiva com a história e filosofia trabalhando o tema da ditadura militar por meio da poesia e do teatro.

Esses trabalhos apresentados são resultado de um processo. O esquema a seguir mostra como o movimento de intervenção nas aulas, produção e reflexão acontecem no PIBID- Filosofia.



O subprojeto, ao inserir os estudantes de filosofia desde o primeiro ano de licenciatura, acompanhados pelos supervisores e orientados pelo coordenador, permite-lhes experienciar as atividades do fazer docente. Esse fazer estimula a criação de material pedagógico pela via da tradução criativa, que visa melhorar os problemas detectados na aprendizagem. Os relatórios, como já vimos, demonstram que essa criação não se efetua sem a pesquisa e o estudo. Dessa relação, os bolsistas realizam produções bibliográficas (artigos, resumos, painéis, minicursos) com relatos de experiências e reflexões sobre a própria prática mediante referenciais teóricos da educação, da filosofia e de outras áreas do saber. Ou seja, o PIBID-Filosofia estimula a formação docente e a criação de subsídios didáticos.

5.8 Por uma formação menor: desvios criadores

Uma obra trata pontualmente sobre o conceito Menor e Maior: *Kafka: por uma literatura menor*, em parceria com Guattari e outras produções como *Mil Platôs*. Uma filosofia menor e uma formação menor desejam romper com as imagens dogmáticas do pensamento pelas quais os modos dominantes ditam o pensar e o agir, a educação, o ensino e a formação. Veremos que o menor não tem o sentido de comparação pejorativa, mas que aponta para um devir revolucionário que não se faz no âmbito de uma língua estabelecida.

Uma formação “menor” pensada a partir PIBID-Filosofia proporia uma linha de fuga de uma filosofia maior, “instaurada e sedimentada historicamente pelo poder de sua inércia e que teria o poder de enunciar os problemas e propor soluções dignas da filosofia”. (GELAMO, 2009, p.97). Essa formação menor seria uma desterritorialização, uma resistência aos padrões constituídos desde os gregos. O repertório heterogêneo oferecido pelo subprojeto através dos estudos e da produção de materiais, busca outras margens na Filosofia Africana e Latino-americana. Apontaremos mais à frente essas produções.

Ao analisar a obra *Kafka: por uma literatura menor* (1977), os autores de *Mil Platôs* forjam o conceito Menor. Kafka é um judeu que vive na República Tcheca, em Praga, e portanto uma cidade de fala alemã, imposta pela invasão alemã na Primeira Guerra Mundial. Sua obra subverte o alemão centralizado na imagem de um Goethe (Literatura Maior) e constrói um alemão dialeto, do gueto, que está à margem, escapando do padrão e construindo uma literatura de resistência. Não escreve na língua tcheca de sua pátria, nem em iídiche, seu grupo judaico. A ideia de menor não objetiva tipificar, enquadrar certas literaturas nessa categoria. Mas se comporta como aquela literatura que apresenta uma condição revolucionária dentro daquelas tidas como maiores, hegemônicas, tradicionais. Para os autores, “ ‘menor’ não qualifica mais certas literaturas, mas as condições revolucionárias de toda literatura no seio daquela que chamamos de grande (ou estabelecida)”. (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 28). Com seu caráter insurgente, “uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior”. (Idem).

Uma das características da literatura menor é fugir dos padrões da língua, construindo uma língua estrangeira dentro da própria língua. É portanto, desterritorializar, buscar uma linha de fuga, de modo, “que a língua aí é modificada por um forte coeficiente de desterritorialização”. (Id. ib., p. 25).

O modo Menor e Maior não se diferenciam quantitativamente: “O que distingue a filosofia maior da menor é o modo como cada uma se relaciona com o fazer filosófico”. (GELAMO, 2009, p. 97). Nesse sentido, o “ ‘Maior’ e ‘menor’ não qualificam duas línguas, mas dois usos ou funções da língua”. (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p.42). A noção de maioria está ligada à perpetuação e manutenção das suas próprias constantes, do poder e da dominação. Ela está cristalizada historicamente pelo poder majoritário, uma vez que “a História é o marcador temporal do Poder”. (DELEUZE, 2010, p.41). A maioria como hegemonia “implica uma constante, de expressão ou de conteúdo, como um metro padrão em relação ao qual ela é avaliada”. (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p.43). Esse parâmetro para os autores é estereotipado em homem branco, masculino, adulto, habitante das cidades, falante

de uma língua padrão, europeu, heterossexual. Diferente disso, há a condição minoritária que vincula-se aos devires que carregam em si modificações que almejam escapar das constantes, das centralidades, dos sedimentos. A postura minoritária é por natureza “como um subsistema ou como fora do sistema”. (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p.44).

Por esse entendimento, podemos citar a obra *Bartoby, o escritor* de Herman Melville, que rompe com os padrões viciados da linguagem, criando uma linguagem estrangeira dentro da própria língua, como já apresentamos no capítulo II, quando falamos de procedimento em Deleuze, e também o escritor brasileiro Lima Barreto que, no Rio de Janeiro do início do século XX, atormentava a literatura da academia: “Preto, pobre e homossexual, mais minoria que Lima é quase impossível de se conceber”. (GALLO, 2003, p.77). Consciente de sua situação, do seu esquecimento e exclusão por uma literatura canônica, assim o escritor descreve:

Os livros nas redações têm a mais desgraçada sorte se não são recomendados e apadrinhados convenientemente. Ao receber-se um, lê-se-lhe o título e o nome do autor. Se é de autor consagrado e da facção do jornal, o crítico apressa-se em repetir aquelas frases vagas, muito bordadas, aqueles elogios em clichê que nada dizem da obra e dos seus intuítos; se é de outro, consagrado mas com antipatias na redação, o clichê é outro, elogioso sempre, mas não afetuoso nem entusiástico. Há casos em que absolutamente não se diz uma palavra do livro. (BARRETO, 1995, p.97).

Esses autores criam uma resistência contra as formas estandardizadas da literatura, criando, por rebeldia e inconformidade, a diferença. A literatura menor está assim, fora do sistema. O minoritário se comporta “como devir potencial e criado, criativo”. (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p.44). E para Deleuze esse devir é afastar-se do modelo e ele jamais é majoritário, pois o devir é sempre minoritário. Essa literatura menor é produzida no âmbito de uma língua e padrões constituídos (maior) que põem em contínua variação, em linha de fuga, os modelos hegemônicos.

Mais uma vez nos apropriamos da concepção de roubo em Deleuze, e, a partir do que foi exposto, traduzimos os conceitos apreendidos para o campo da educação ao propormos a ideia de uma *Formação Menor*. Uma tal formação procuraria escapar dos ditames forjados por uma Educação Maior, vinculada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao Ministério da Educação, ao Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, às Secretarias e dos grandes marcos da filosofia que esquecem parte da própria História da Filosofia.

Se analisarmos as *Orientações curriculares sobre ciências humanas* (BRASIL, 2006) e as *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros curriculares nacionais - PCN+* (BRASIL, 2002) sobre filosofia, perceberemos que o currículo se faz no âmbito de uma

Filosofia Maior. Os currículos que versam sobre a formação filosófica perpassam o Ensino Superior e a Educação Básica, “têm por referência os temas trabalhados no currículo mínimo dos cursos de graduação em Filosofia e cobrados como itens de avaliação dos egressos desses cursos, ou seja, os professores de Filosofia a para o ensino médio”. (BRASIL, 2006, p.34). Nessa formação não há nenhum vestígio sobre um currículo de uma Filosofia africana, latino-americana, árabe, etc. Essa ausência também se faz presente no Projeto Pedagógico de Curso (PPP, s/d), do curso de Filosofia da UFMT, que forma os futuros professores. A temática da história e das culturas afro-brasileira e indígena é abordada de forma transversal na disciplina Seminário de Prática de Ensino e quando contemplada em cursos de extensão e em propostas de projetos interdisciplinares e transversais em virtude da Resolução CNE/CP 01/2004, Lei 11645/2008, Resolução CNE 02/2012 (PPP, s/d, p.51).

A partir de 2013, o Subprojeto Filosofia empreendeu uma formação, estudos, artigos e produção de material didático que contemplasse uma perspectiva não eurocêntrica da filosofia. Estão presentes no Anexo 16. Os dois primeiros trabalhos aqui registrados são tratados de modo bem lacônico, pela sua própria constituição, ou seja, são resumos apresentados no evento. Os primeiros ensaios dessa tomada de atitude aconteceram com o coordenador e o colaborador³² de área que naquele ano produziram subsídios em eventos tanto no âmbito nacional quanto internacional (Montevideu - Uruguay) sobre Formação, Ensino de Filosofia voltada para realidade brasileira e latino-americana, abordando pensadores como Enrique Dussel, Paulo Freire, Álvaro Vieira Pinto, na perspectiva de um Pensamento de Libertação, o escolanovismo de Anísio Teixeira e a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani. Com o tema *Existencialismo e Libertação*, um bolsista também elaborou uma pesquisa no campo pedagógico, visando abordar a dimensão antropológica do pensamento de Paulo Freire em diálogo com algumas características do existencialismo de Jean-Paul Sartre. (PIBID-FILOSOFIA, 2013).

Ainda em setembro de 2013, no I Congresso Brasileiro de Filosofia da Libertação e I Simpósio de Professores de Filosofia e Filósofos de São Paulo (APROFFESP): “Perspectivas do pensamento de libertação no Brasil”, realizado na FAPCOM – Faculdade Paulus de Tecnologia e Comunicação, foi apresentado pelos dirigentes do subprojeto, o trabalho intitulado *Formação, ensino de filosofia e pensamento de libertação: apontamentos críticos*³³.

³² O colaborador não recebe bolsa, mas na prática é um coformador no Subprojeto Filosofia.

³³ JESUS, Rodrigo Marcos de; SILVA, Alécio Donizete da. *Formação, ensino de filosofia e pensamento de libertação: apontamentos críticos*. Artigo ampliado e publicado na Revista Páginas de Filosofia, v. 6, n. 1, p.29-49, jan./jun. 2014. Disponível em: <

Destacamos aqui a importante repercussão do Subprojeto Filosofia da UFMT no Curso de Licenciatura em Filosofia na Universidade de Brasília, uma vez que o trabalho citado foi adotado como um dos textos básicos da disciplina *Filosofia do Ensino de Filosofia*³⁴ (Anexo 17), ministrada pelo prof. Pedro Gontijo, e ofertada no 2º semestre de 2015 pelo Departamento de Filosofia da UnB (PIBID-FILOSOFIA, 2015, p. 27).

Esse trabalho e os projetos representam, para o subprojeto, “uma proposta em desenvolvimento de um ensino de filosofia em novas bases teóricas e práticas”. (PIBID-FILOSOFIA, 2015, p. 27). Esse artigo é desde 2013, uma “espécie de fundamentação teórica das orientações filosóficas do ensino de Filosofia promovido pelo Subprojeto Filosofia da UFMT” (PIBID-FILOSOFIA, 2015, p. 27), e por isso optamos em desenvolvê-lo e trazer presentes as principais ideias que de certo modo tecem esse capítulo e constituem ideias potentes na formação dos integrantes do subprojeto.

Talvez por isso a formação filosófico-pedagógica dos bolsistas esteja marcada por elementos desse trabalho nas produções (artigos, resumos, comunicações orais, projetos, materiais didáticos, cursos de extensão, planos de aulas), como destacamos no tópicos 5.4, *Formação filosófico-pedagógica* e 5.7, *Participação em eventos* e que também adiante focaremos, quando analisarmos mais dois projetos didáticos. Nesse sentido, o artigo *Formação, Ensino de Filosofia e Pensamento de Libertação: apontamentos críticos*, oferece saídas para outros modos de fazer filosofia, de ensinar, de formar novos professores de filosofia.

O artigo procura enfatizar não ser possível dissociar o Ensino de Filosofia com o tema da formação docente. Por isso, o trabalho investigou em que medida o pensamento de Libertação, na perspectiva latino-americana, pode oferecer ao professor de filosofia elementos para pensar a sua realidade concreta do cotidiano, bem como averiguar a possibilidade de inserção de pensadores como Paulo Freire e Enrique Dussel e suas obras nos currículos acadêmicos a fim de ampliar o repertório filosófico e enriquecer metodologias. Essas questões foram analisadas tendo em mente as dimensões *ideológica, pedagógica e política* da formação de professores de filosofia na universidade brasileira contemporânea. (JESUS; SILVA, 2014).

<https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/PF/article/view/5326>>. Parte dessa discussão é abordada no minicurso: *Ensino de filosofia e filosofia brasileira*, na Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE), em Minas Gerais, em outubro de 2014. Posteriormente falaremos sobre esse minicurso.

³⁴ O programa da disciplina (aula 22, texto 10) encontra-se no relatório do subprojeto filosofia (PIBID-FILOSOFIA, ax.11) e também disponível no link: <<http://www.fil.unb.br/images/Programas/2015-2/Filosofia%20do%20Ensino%20de%20Filosofia%20A%20-%202015-2.pdf>>.

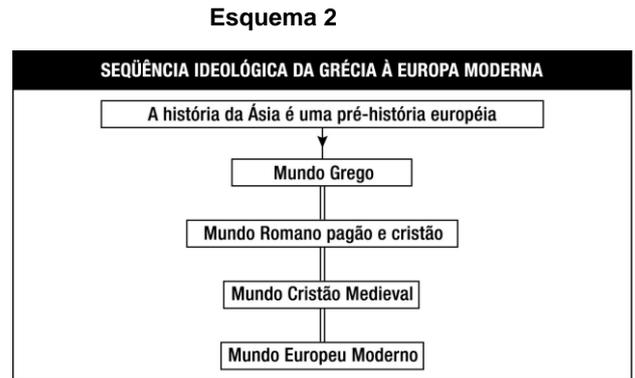
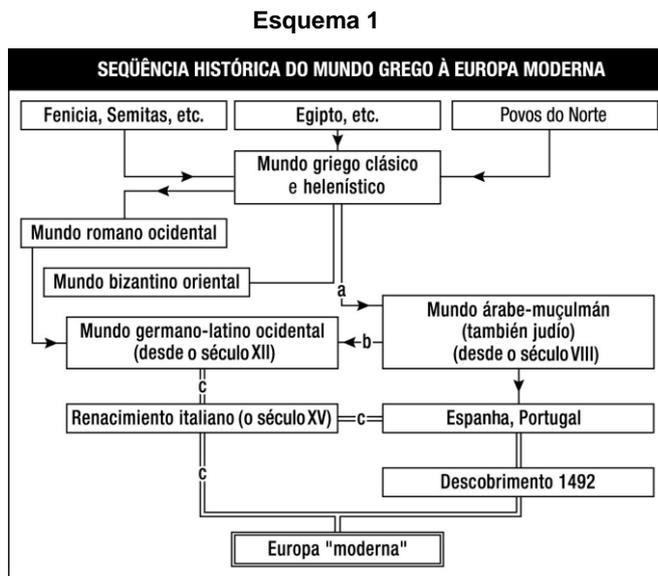
A formação do professor carece de uma reflexão profunda da própria cultura que, na maioria das vezes, é aplainada a valores estrangeiros. Sob um suposto modelo, nossa singularidade latino-americana é enterrada em detrimento de uma identidade europeia. As diferenças são suprimidas em virtude de uma universalidade em que “o diferente, nesse sentido, deve ser reduzido em sua alteridade até o ponto de se identificar com o conceito dominante, articulador do discurso válido”. (JESUS; SILVA, 2014, p.32). Nesse tipo de pressuposto (Representação), o pensamento se manteria sempre o mesmo, diferenciando entre o que é análogo e o que é oposto em relação a uma suposta identidade. Assim, a diferença é pensada “sempre em relação a uma identidade concebida, a uma analogia julgada, a uma oposição imaginada, a uma similitude percebida, que a diferença se torna objeto de representação”. (DELEUZE, 2006, p. 136).

O trabalho aponta que na graduação os licenciandos, futuros professores, aprendem “sobre o tema da liberdade acompanhando a discussão de textos e autores alheios ao modo como esse assunto nos aparece em contextos específicos”. (JESUS; SILVA, 2014, p.32). Salta-nos, como exemplo, a valorização da discussão sobre liberdade, ancorada em Kant e no conceito de Emancipação, e o desprezo em nossos cursos por refletir a libertação na perspectiva de negros e indígenas, e de outras etnias da nossa realidade cultural. Por isso, os autores reafirmam que “nossos problemas começam na formação do professor, seja pelo modo ou metodologia como aprendemos a ensinar e a aprender, seja pelo modo como aprendemos, particularmente, a história da filosofia”. (JESUS; SILVA, 2014, p.33).

A educação para Freire e Dussel é um processo que deveria se traduzir em “*autoconstrução de novos sujeitos*”. Mas os exemplos apontam para um ensino de uma educação bancária e de dominação. Uma educação para a autonomia requer estabelecer uma verdadeira historiografia na formação do professor, a fim de investigar que filosofia ensinamos e qual ensinar e como ensinar.

Destacamos agora sobre o artigo, *Formação, Ensino de Filosofia e Pensamento de Libertação: apontamentos críticos*, os problemas da ausência de uma filosofia latino-americana, e uma especificamente brasileira (ou até mesmo de origem africana) da formação filosófica do professor a partir da análise da história da filosofia, aprendida na universidade brasileira, devido a três dimensões a saber: ideológica, pedagógica e política.

Analisemos a *dimensões ideológica*, a partir do esquema proposto por Enrique Dussel em seu artigo *Europa, modernidade e eurocentrismo*. (DUSSEL, 2005, p. 25).



(Conforme encontrado em DUSSEL, 2005, p. 25).

Segundo Jesus e Silva (2014), o esquema e as reflexões de Dussel apontam para a complexidade do esquema 1 e linearidade do esquema 2. Percebemos que o que é ensinado nas universidades para a formação dos noviços à docência corresponde a uma seqüência ideológica. Segundo Dussel, essa seqüência é devido a duas características: ao *helenocentrismo*, que coloca a Grécia no centro da Antiguidade, desconsiderando a “complexidade dos sistemas inter-regionais coetâneos à Grécia antiga, como a África bantu (egípcio-mediterrânea), o mundo sumério-mesopotâmico-semita, o mundo meso-americano-inca, outras partes do mundo indo-europeu e o mundo bizantino”. (JESUS; SILVA, 2014, p.38), e ao *eurocentrismo*, que “é exatamente a confusão entre a universalidade abstrata com a mundialidade concreta hegemônica pela Europa como ‘centro’ ”. (DUSSEL, 2005, p.30). A Europa como centro seria o resultado da “falsa equação: Ocidental = Helenístico + Romano + Cristão”. (Idem, p.27). Essa visão ideológica, seletista e excludente “desconsidera que a Europa se torna centro apenas com o advento da Modernidade, antes não era nem centro econômico nem cultural”. (JESUS; SILVA, 2014, p.38).

Já a dimensão pedagógica, nas análises dos autores, ao tratar da História da Filosofia, é resultado de duas atitudes: *colonialismo mental* e *comentarismo*. O primeiro refere-se ao culto ao que é estrangeiro. Talvez por isso cause, ao leitor, um certo estranhamento e desconfiança ao afirmarmos a possibilidade (quanto mais a existência) de uma filosofia latino-americana (brasileira) e uma africana. Quanto ao viés latino, os autores estudados pelo Subprojeto Filosofia, (DUSSEL, 1993, 2005), MARGUTTI (2013), PALÁCIOS (2004, 2005), CABRERA (2010), COSTA, J. (1967) e SOUZA (2003), fazem justamente uma crítica ao valorizarmos sempre o estrangeiro em detrimento de nossa cultura, o que causa o desconhecimento da própria história cultural e filosófica. Uma espécie de filoneísmo, “[...] a

mais completa e desequilibrada admiração por tudo o que é estrangeiro - talvez uma espécie de ‘complexo de inferioridade’ que deriva da situação colonial em que por longo tempo vivemos”. (COSTA, J., 1967, p. 8).

Se o estrangeiro é o mais importante, os estudos são focados nos comentários de ideias importadas de um autor ou sistema consagrado. Assim, o professor, em vez de ser criador, dedica-se a ser especialista em algo considerado canônico, como bem lembrou Palácios:

Quando vim ao Brasil, percebi que o que se esperava de um professor de filosofia não era que fizesse filosofia, mas que falasse com suprema autoridade sobre algum filósofo clássico. Assim, há especialistas neste ou naquele filósofo que viajam dando conferências levando seu tesouro pela vida. (PALÁCIOS, 2005, p. 24).

Essa filosofia europeia ordinária, praticada nas universidades, se impõe como modelo, impedindo a criação, como já criticava Deleuze:

Ela desempenhou o papel de repressor: como você quer pensar sem ter lido Platão, Descartes, Kant e Heidegger, e o livro de fulano ou sicrano sobre eles? Uma formidável escola de intimidação que fabrica especialistas do pensamento, mas que também faz com que aqueles que ficam fora se ajustem ainda mais a essa especialidade da qual zombam. Uma imagem do pensamento, chamada filosofia, constituiu-se historicamente e impede perfeitamente as pessoas de pensarem. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 11).

E, finalmente, a dimensão política. A ausência de uma produção filosófica brasileira, e de outros países, pode estar ligada mais a decisões políticas do que filosóficas, pois “mecanismos informacionais, institucionais e valorativos determinam os recortes filosóficos a serem investigados, financiados e dignos de apreciação”. (JESUS; SILVA, 2014, p.41). Segundo Cabrera (2010),

[...] a “não existência” de filosofia no Brasil (e em muitos outros países) pode ser um efeito produzido pela particular distribuição da informação hoje imperante no mundo, pela particular estrutura das instituições de ensino e pesquisa e por ideias unilaterais do que tenha ou não valor como Filosofia. (CABRERA, 2010, p. 21).

Devido às três dimensões apontadas, deixa-se de abordar nosso contexto histórico e cultural, excluindo da formação docente pensadores brasileiros, latino-americanos e africanos. Essas reflexões apontam para um novo currículo que contemple outras matrizes filosóficas e uma metodologia que desenvolva no licenciando autonomia, que possibilite pensar filosoficamente, que possa criar e não apenas reproduzir informações recebidas.

Tanto na perspectiva freireana como na de Dussel, pode-se dizer: pensar, planejar e realizar uma aula – qualquer, mas principalmente de filosofia – é participar de um processo ético-pedagógico-intelectual, um encontro de alteridades aptas a fazerem aparecer o novo. Mas o novo não tem de ser um produto aprovado pelo controle de qualidade da tradição; o novo pode ser já o próprio processo, o modo de fazer. (JESUS; SILVA, 2014, p. 44).

É tarefa de toda educação de modo especial dos formadores de professores, levar nossos licenciandos a perceberem essas dimensões e oferecer-lhes outros leques de conhecimento. Numa espécie de ousadia, o subprojeto ofereceu possibilidades formativas, muitas linhas de fuga que podem ampliar a formação dos futuros docentes, ao oferecer um “fazer filosofia” valorizando nossa realidade cultural latino-americana e de forte influência africana, por meio de cursos de extensão, projetos pedagógicos, formação filosófico-pedagógica, criação de material pedagógico, plano de aula, participação em eventos com apresentação de trabalho ou algumas disciplinas filosóficas, que explorem nosso lugar, nossa gente.

Nossos estudantes e nossos novos professores têm um chão, uma cultura determinada e esperanças muito próprias. Ensinar e aprender filosofia supõe a necessidade de se perguntar sobre sua natureza conceitual e de onde ela vem, mas também sobre o significado de ser fazer filosofia nesse lugar concreto, nesse país, nesse continente. (JESUS; SILVA, 2014, p. 47).

Além da realização de projetos e de eventos acadêmicos que aperfeiçoam a pesquisa e exercitam a oralidade, a formação filosófico-pedagógica dos bolsistas numa perspectiva menor foi intensificada com pesquisas, cursos de extensão, oficinas e seminários.

Em fevereiro e março de 2014 foram selecionados alguns filósofos brasileiros ou pensadores que colaborassem para uma discussão filosófica, a fim de que se tornassem conhecidos dos bolsistas, já que a formação filosófica acadêmica na UFMT é eurocêntrica e pouco investiga as reflexões filosóficas produzidas em nossa cultura.

Cada bolsista ficou responsável em se aprofundar em um dos pensadores e socializá-los no grupo, com informações gerais sobre a biografia e a obra, bem como recortes de textos. Os pensadores estudados foram: Oswald de Andrade, Ivan Lins, Henrique C. de Lima Vaz, Caio Prado Júnior, Roberto Gomes, Vilém Flusser, Álvaro Vieira Pinto, Miguel Reale, Rubem Alves, Leonardo Boff e Hilton Japiassu. (PIBID-FILOSOFIA, 2014, anx. 2, 2.1).

Sobre essa atividade, a bolsista FILOMÁTICA afirma:

Tenho certeza de que foi uma atividade importante para o nosso desenvolvimento no curso e nosso envolvimento com a filosofia. Infelizmente, a grade do próprio curso tem nos privado desse aprendizado, mas os professores do PIBID encontraram uma boa maneira de contornar a situação. (PIBID-FILOSOFIA, 2014, anx. 2, 2.6).

Além de pesquisar e conhecer um pouco mais sobre um dos pensadores brasileiros, a atividade despertou na bolsista AUTOBRA o interesse em pesquisar mais um filósofo apresentado por outro pibidiano: “Chamou-me a atenção e fui em busca de sua obra *Crítica da razão tupiniquim*, para conhecê-lo um pouco melhor. A obra de Roberto Gomes [...] é dividida em onze capítulos que irão tratar da realidade em que se encontra a filosofia no Brasil”. (PIBID-FILOSOFIA, 2014, anx. 2, 2.6).

Ainda de modo bem sucinto, em 10 julho de 2014, registrou-se como parte da formação filosófico-pedagógica dos integrantes do subprojeto, a *Oficina de Ensino de Filosofia “Historiografia crítica,”* a partir de uma introdução geral à obra de Michel Onfray, *Contra-história da Filosofia*. Mesmo de origem europeia, este estudo abordou os “problemas da historiografia filosófica tradicional, suas lacunas, silêncios e simplificações e a repercussão de uma certa visão da História da Filosofia no ensino de filosofia nos níveis médio e superior” (PIBID-FILOSOFIA, 2014, anx. 2, 2.7). Há uma carência nos cursos de filosofia no Brasil, e em especial na UFMT (salvo a ação de alguns professores), uma formação que possibilite aos professores uma discussão sobre as ideias que aprendemos da filosofia.

Também como formação, com o intuito de conhecer a realidade latino-americana e sua ligação histórica com o Brasil, foi realizado o Seminário *História da América Latina*, nos dias 19 e 26 de agosto, e 2 e 9 de setembro de 2014. O estudo entre os bolsistas foi realizado com o livro de Maria L. Prado e Gabriela Pellegrino, que dá nome ao seminário. Os doze capítulos do livro foram divididos entre os integrantes. Uma síntese foi exigida, apresentada e discutida nos encontros. Essa atividade propunha a “ampliação da visão histórica, política e cultural do nosso contexto latino-americano e a qualificação dos bolsistas para o debate político sobre nossa região”. (PIBID-FILOSOFIA, 2014, anx. 2, 2.7).

As pesquisas dos pibidianos apresentadas na UFRGS (16 a 18 de setembro de 2014) no II Congresso de Filosofia da Libertação, focaram sobre a perspectiva de uma formação brasileira ao propor uma educação e prática libertadora ancoradas no diálogo entre Paulo Freire e Anísio Teixeira, e a ideia da centralidade da experiência do aluno e sua importância no processo de descolonização focado neste último pensador. Este último trabalho, intitulado *A centralidade da experiência do aluno e sua importância no processo de descolonização a partir de Anísio Teixeira*, visou refletir sobre o processo de colonização e submissão política do Brasil e suas consequências para o nosso sistema de educação, analisando duas obras do filósofo: *A educação e a crise brasileira* e *Pequena introdução à filosofia da educação*. A educação é o elemento dessa reconstrução social, e o professor, o profissional que busca saídas ao valorizar a experiência do aluno e fugir de modelos ao valorizar os regionalismos.

O professor tem o notável papel de ser o “pesquisador de culturas locais”, intérpretes na busca educacional de cada região, fugindo do padrão educacional imposto pelo Estado e em contrapartida proporcionando uma educação flexível à realidade do aluno, baseada numa metodologia que valoriza a experiência do educando. (PIBID-FILOSOFIA, 2014, anx.5,5.2).

O trabalho *Pedagogia libertadora: diálogo entre Anísio Teixeira e Paulo Freire* evidenciou que ambos os pensadores propõem uma nova maneira de ensinar e educar o aluno, tendo-o como fim e não como meio, na escola ou fora dela, promovendo, assim, uma mudança nas políticas educacionais. (PIBID-FILOSOFIA, 2014, anx.5,5.2).

Esses dois trabalhos ajudaram a compor a formação dos licenciandos, uma vez que trazem elementos potentes de uma Filosofia da Educação especificamente brasileira. (PIBID-FILOSOFIA, 2014, p.7- 8).

Em Anísio, encontramos uma constante luta pela democratização do ensino como objetivo de uma escola pública, laica e acessível para todos, pois na história do ensino no Brasil a educação privilegiava uma minoria e oprimia uma grande parcela, impedindo a criação da “máquina de fazer democracia” defendida por Anísio Teixeira; pontos que se convergem com a proposta de Paulo Freire de uma educação que não seja bancária, visto que isso ainda se configura como um problema no atual contexto educacional. (PIBID-FILOSOFIA, 2014, anx.5, 5.2).

Pela primeira vez, ainda no II Congresso de Filosofia da Libertação, pela via dos coordenadores, um estudo sobre a realidade indígena foi abordado, alertando sobre um currículo e ensino de Filosofia distante da nossa realidade cultural. Com o trabalho *Currículo e Ensino de filosofia, uma discussão a partir de Mariátegui* procurou-se discutir sobre um ensino filosófico que se fundamente em nossas raízes culturais, contemplando a complexidade das nossas relações etnicorraciais, que incorpore nossa cosmovisão à História da Filosofia e um currículo de filosofia mais coerentes incorporando autores que vivenciaram ou vivenciam nossa realidade social e existencial. (PIBID-FILOSOFIA, 2014, anx.5, 5.2). Isso foi aprofundado a partir dos estudos de José Carlos Mariátegui, sobretudo em seu livro *Sete ensaios de interpretação da realidade peruana* (1928). Mariátegui, filósofo peruano, foi o primeiro marxista da América Latina a abordar os problemas agrários e suas relações com a problemática indigenista, tentando aplicar uma outra forma de marxismo conforme à realidade latino-americana. Na obra citada, o peruano

[...] enfatiza a peculiaridade do contexto latino-americano e reconhece a força de nossos mitos, potencializando nossas utopias. Ensina, assim, uma metodologia filosófica que, diferentemente da tradição presente, tanto no ensino superior como nas escolas básicas, não ignora nossos problemas sociais e existenciais à espera de soluções importadas. (PIBID-FILOSOFIA, 2014, anx.5, 5.2).

Esse autor abre-nos os olhos sobre nossa valorização ao que é europeu, que nos cega para nossa própria realidade. Percebemos que “suas reflexões sobre a questão indígena, tratada com a dignidade que um problema filosófico merece, afrontam nossos livros didáticos e muitas vezes nosso próprio debate sobre o Ensino da Filosofia”. (PIBID-FILOSOFIA, 2014,

anx.5, 5.2). Quando confrontamos as publicações de materiais didáticos utilizados nas escolas e universidades, inclusive alguns adotados no Plano Nacional do Livro Didático, bem como as metodologias para esse ensino, eles estão bem distantes das reflexões apontadas por Mariátegui.

Torna-se fundamental, assim, agir nos planos da formação e do ensino adotando o currículo como lugar estratégico de atuação. Isso implica, no plano da formação, a investigação de temas pertinentes ao nosso contexto histórico-cultural e socioeconômico aliada à pesquisa de autores e autoras latino-americanos que contribuíram para pensar esse contexto, e, no plano do ensino, na produção de materiais para formação de professores e recursos didáticos para os estudantes do Ensino Médio que incorporem outros referenciais capazes de filosofar a partir de nosso contexto e dos nossos problemas. (PIBID-FILOSOFIA, 2014, anx.5, 5.4)³⁵.

Acreditamos que o Subprojeto Filosofia, ao proporcionar uma formação filosófico-pedagógica que valoriza nossas raízes e lutas, nossa cultura subjugada e encoberta pelo culto ao que é estrangeiro, propõe saídas de uma formação que, muitas vezes, priva nossos futuros docentes de conhecer outras filosofias. Essa formação se propõe criar uma “linha de fuga que permita explodir os estratos, romper as raízes e operar novas conexões”. (DELEUZE, 1995a, p. 23). Conexões, por exemplos, que nos permitem, pela via de Mariátegui (1928), aplicar uma outra interpretação do marxismo conforme à realidade latino-americana. Sendo que seu livro *Sete ensaios de interpretação da realidade peruana* é “a primeira expressão crítica latino-americana do marxismo para análise da formação econômico-social de um país. [...] distancia-se de uma aplicação mecânica e descontextualizada do marxismo a uma realidade concreta”. (PIBID-FILOSOFIA, 2015b).

Essas reflexões são retomadas em 2016, no curso de extensão *O autor e a obra: pensamento latino-americano e caribenho*, realizado pelo subprojeto de fevereiro a março. Agora, com a participação dos pibidianos, os Sete ensaios peruanos são aprofundados. Destacamos aqui o quarto ensaio, *O processo de instrução pública*. Nele são discutidas as influências espanhola, francesa e norte-americana na instrução desde a independência peruana, que deixa a massa da população alheia à educação. Por isso, exalta um espírito colonial e colonizador, desvalorizando o espírito nacional. (PIBID-FILOSOFIA, 2015b).

O curso, organizado pelo professor coordenador do subprojeto e por cinco bolsistas, responsáveis pelo curso e edição dos cadernos, teve por foco os próprios pibidianos, a comunidade interessada, e propunha os seguintes objetivos: “a) apresentar, de forma

³⁵ Disponível também em MENEZES, M. Mendes de; SILVA, Neusa Vaz e; SANTA MARIA, Cristiane N. (Orgs.). *Anais Filosofia da Libertação: historicidade e sentidos da libertação hoje*. Nova Petrópolis, RJ: Nova Harmonia, 2014.

introdutória, obras fundamentais do pensamento latino-americano e caribenho; b) propiciar orientações básicas para leitura e análise das obras escolhidas; c) fornecer indicações para aprofundamento de pesquisa sobre os autores expostos”. (PIBID-FILOSOFIA, 2016, p. 9).

Os pensadores e suas respectivas obras estudadas foram, José Carlos Mariátegui (1928): *Sete ensaios de interpretação da realidade peruana* ; Aimé Cesáire (1987): *Discursos sobre a Negritude*; Enrique Dussel (1993): *1492 - O encobrimento do outro*; e Eduardo Galeano (2008): *Espelhos - Uma história quase universal*.

A contribuição desse curso de extensão foi a diversidade de material produzido como quatro cadernos pedagógicos (Anexo 18), um para cada autor, que, segundo o relatório, “podem ser utilizados tanto nos ensino superior e médio quanto na formação continuada de professores”. (PIBID-FILOSOFIA, 2016, p. 9). Neles, são encontrados, sobre cada pensador, a biografia, uma sinopse das principais obras, uma resenha da obra estudada, um glossário de conceitos próprios do autor, seleção de textos, comentários de outros estudiosos, uma bibliografia, sites e vídeos para aprofundamento. Além disso, podem ser encontrados no site³⁶ do subprojeto slides, vídeos, tópicos e referências bibliográficas que ampliam informações sobre os pensadores estudados. (PIBID-FILOSOFIA, 2016, p. 15).

Os três objetivos propostos na atividade de extensão foram alcançados (PIBID-FILOSOFIA, 2016, p. 9), e alguns bolsistas se manifestaram em seus portfólios (PIBID-FILOSOFIA, 2016, CUC-048) sobre essa experiência:

É notável o destaque dado ao pensamento europeu na Academia, e não nego sua importância. Entretanto, não podemos esquecer da importância dos pesquisadores do nosso continente, visto que estão inseridos em territórios e problemáticas muito mais próximas da nossa realidade de povo latino-americano e “pós-colonizado”. Nesse sentido, o curso contribuiu muito na inserção desses conteúdos tão pouco estudados na graduação em Filosofia da UFMT. (CURTA-FILÔ).

Uma grande oportunidade de aprofundamento nos temas de filosofia das margens e de apresentar a pesquisa. Meu autor foi Aimé Césaire, e a obra escolhida como central foi "Discurso sobre a negritude". A experiência foi maravilhosa e gratificante, não só a parte da pesquisa, mas também a do debate com os presentes e a ideia de divulgação do PIBID e da filosofia caribenha, que é tão negligenciada. (VERCINE).

O curso “O autor e a obra: pensamento latino-americano e caribenho” me trouxe uma nova perspectiva sobre a filosofia, pois estou acostumada ao pensamento filosófico europeu. Um dos trechos que me fez encantar: “os únicos que torturam, os únicos que violam. E também, os únicos que riem, os únicos que sonham acordados”. Galeano escreve de maneira crítica sem parecer maçante e cansativo. (SEXTASÓFICA).

³⁶ PIBID-FILOSOFIA - Site do Subprojeto filosofia. Disponível em: <<http://pibidfilosofiaufmt.wixsite.com/pibidfilosofiaufmt>>. Especificamente no link: <<http://pibidfilosofiaufmt.wixsite.com/pibidfilosofiaufmt/o-autor-e-a-obra>>. Cuiabá, 2015b.

[...] um curso que me ajudou a conhecer filósofos com os quais eu tinha pouco contato. Foi uma elaboração em grupo que foi bem bacana, porque foi tranquilo e com muita troca de ideias. Também ver que várias pessoas de fora participaram do curso foi interessante, pois elas tiveram uma grande participação, levando dúvidas e participando dos debates. (PROESCOLA).

Em Minas Gerais, em outubro de 2014, na Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE), o Subprojeto Filosofia realizou o minicurso *Ensino de filosofia e filosofia brasileira*. Talvez seja esse o momento no subprojeto de maior estudo, aprofundamento e localização do que aqui chamamos de uma Filosofia do Brasil. A temática do minicurso foi focada tanto na esfera do Ensino Superior quanto na do Ensino Médio, abordando a vertente do currículo e da metodologia. Essa atividade apontou o que seria uma Filosofia brasileira, localizando³⁷ (Anexo 19) seus pensadores, seus períodos históricos, e se ela estaria presente no Ensino de Filosofia nos níveis médio e superior. (PIBID-FILOSOFIA, 2014, anx.5, 5.4).

Para esclarecer o que se entende por Filosofia brasileira, o estudo foi amparado em Ricardo Timm de Souza, na sua obra *O Brasil filosófico*.

O Brasil produz uma cultura e uma filosofia de alto nível, afetadas pela sua radical não-subserviência a modelos totalizantes e pela sua potencial efetividade para a compreensão real da vida nacional; o problema está muito mais em localizar as manifestações dessa intensidade filosófica em meio à hegemonia das exegeses que, ou derivam para posições hegemônicas altamente questionáveis, ou solicitam continuamente escusas simplesmente por existirem, em uma espécie de reprodução de um certo 'complexo de inferioridade' cultural. Não se trata, aqui, de defender a bandeira de algum tipo de restauracionismo ou messianismo filosófico de qualquer espécie, mas de tentar recorrentemente valorizar a riqueza filosófica onde ela surge e na forma em que ele surge. (SOUZA, 2003, p. 20).

O minicurso apontou que “a Filosofia brasileira não aparece (ou surge parcamente) no ensino de filosofia, seja no Ensino Médio, seja no Ensino Superior”. (PIBID-FILOSOFIA, 2014, anx.5, 5.4). Os motivos dessa ausência se devem às três dimensões (ideológica, pedagógica e política) já apontadas na explanação do artigo *Formação, ensino de filosofia e Pensamento de libertação: apontamentos críticos*. “Isso se verifica a partir da análise de currículos, programas de ensino e pesquisa, livros didáticos e avaliações”. (PIBID-FILOSOFIA, 2014, anx.5, 5.4). Analisando o currículo e as metodologias aplicados no Ensino Médio, percebeu-se a pouca presença de referenciais teóricos latino-americanos e brasileiros que, ajuda a pensar a relação entre a modernidade e a colonialidade, a questão indígena, o

³⁷ A classificação do Anexo 19 foi elaborada a partir da obra de Paulo Margutti, *História da Filosofia do Brasil* (2013), que retrata a Filosofia no período colonial. Os demais períodos e pensadores da tabela são retirados de *Brasil filosófico*, de Ricardo Timm de Souza (2003). O Anexo não destaca todos os representantes das correntes, mas somente os apontados no minicurso. Para saber os demais filósofos e suas respectivas produções, conferir as obras citadas.

racismo, a modernização conservadora, e a religiosidade popular. (PIBID-FILOSOFIA, 2014, anx.5, 5.4).

Um das últimas atividades realizadas pelo subprojeto em 2016, foi o minicurso *Quem conta a história da filosofia? Problemas de historiografia filosófica acerca da Modernidade*, realizada na FAJE, em Belo Horizonte-MG, nos dias 2 e 3 de junho de 2014. Essa atividade, ministrada pelo coordenador de área do subprojeto teve os seguintes objetivos:

- a) Apresentação, de forma introdutória, dos aspectos problemáticos da historiografia convencional da filosofia sobre a Modernidade: sua periodização, caracterização, temas, problemas e filósofos considerados significativos.
- b) Investigação das críticas ao eurocentrismo e à colonialidade do saber e da proposta de descolonização epistêmica na História da Filosofia a partir das contribuições da Filosofia da Libertação, do Pensamento Decolonial, da Filosofia Intercultural e dos novos estudos de Filosofia Brasileira.
- c) Indicação de outras possibilidades historiográficas a fim de reconstruir uma História da Filosofia e um ensino de filosofia com perspectivas mais amplas e culturalmente diversificadas. (PIBID-FILOSOFIA, 2016, p. 10).

Esses objetivos foram cumpridos, segundo o relatório, e embora o minicurso fosse realizado em outro Estado, essa experiência “permitiu sistematizar alguns dos fundamentos teóricos do ensino de filosofia praticado pelo subprojeto. Também possibilitou a divulgação de projetos didáticos do subprojeto através da exposição de exemplos práticos de reconstrução histórica da filosofia no ensino médio”. (PIBID-FILOSOFIA, 2016, p. 10). O conteúdo programático e os materiais utilizados no minicurso estão disponíveis em página específica do site do subprojeto Filosofia, já mencionada.

Em abril de 2014, a temática da Filosofia africana começou a se fazer presente no subprojeto por meio de dois trabalhos apresentados no II Seminário Ancestralidade e Educação, na Universidade Federal da Bahia (UFBA): *O amor segundo Sobonfu Somé em “O Espírito da Intimidade”* e *Leituras filosóficas em Mia Couto*. O primeiro visava levar para a sala de aula uma visão distinta dos tipos de amor encontrados nos livros didáticos: Eros, Philia, Ágape. Diferente disso, baseado em Sobonfu Somé, filósofa africana, pertencente à etnia Dagara, habitante da costa oeste africana, procurou-se trazer uma visão do amor enraizado numa dimensão espiritual, reforçada nas práticas e rituais comunitários confrontando a idealização do amor romântico trazido no livro didático *Filosofando*, de Maria

Lúcia Aranha e Maria Helena Martins. Sobre a importância de momentos formativos como esses, a bolsista PRODÁTICO se posiciona:

Percebi que conhecemos muito pouco sobre literatura e filosofia africana. Mas o que me chamou a atenção foi a riqueza do evento, constatar que há muito material sendo produzido e tal material não chegou ao nosso conhecimento. [...] Nas comunicações orais, a maioria dos trabalhos trouxe nomes de autores africanos, alguns que nem chegaram ao meu conhecimento, sempre buscando a valorização da cultura africana. Talvez um evento desse porte deva ser pensado para o Ensino Médio. Acredito que seria muito bom para os alunos ter um contato maior com a filosofia e literatura africana. (PIBID-FILOSOFIA, 2014, anx.5, 5.1).

A temática, sobre *O Amor Segundo Sobonfu Somé*, transformou-se em 2015, no projeto, *O romantismo é um mito?*, paralelo às aulas, e realizado nas escolas Presidente Médici e Ferreira Mendes. Isso exigiu dos bolsistas envolvidos a criação de um caderno pedagógico próprio (Anexo 20), pois o livro didático não contemplava o foco do projeto na perspectiva africana. Buscou-se, então, refletir sobre a escola literária Romantismo, a fim de esclarecer a influência desse tema na sociedade, na criação do mito do amor romântico. Promoveu-se uma reflexão filosófica que colocou em pauta o uso demasiado do amor, e por vezes banalizado, na cultura de massa, tornando-o um simples meio lucrativo para o capitalismo (PIBID-FILOSOFIA, 2014, anx.5, 5.1). A crítica ao amor romântico foi feita através do livro *O espírito da intimidade*, da africana Sobonfu Somé, que nos relata ensinamentos africanos sobre maneiras de se relacionar. A bolsista ainda relatou os desafios da carreira docente, a exigência de pesquisa que um projeto demanda e a satisfação em realizá-lo (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.4, 4.2):

A aplicação planejada em grupo infelizmente não aconteceu, e tive que aplicá-lo na maior parte sozinha. Isso também foi um desafio, a rotina de um professor é bem difícil e cansativa. [...] Toda a aplicação do projeto foi uma experiência incrível. Percebi que um professor tem que usar de diversos mecanismos para conseguir trabalhar em sala de aula e chamar a atenção do aluno. (PRODÁTICO).

Também sobre o projeto, relatou a bolsista SOFONEGRA:

Foi uma experiência diferente, pois o material foi mais denso e exigiu mais leituras, mas compensou; houve um retorno muito bom das turmas, apesar de existirem dificuldades nas primeiras aulas. Acredito que evoluímos muito como futuros professores. (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.2, 2.5).

A africanidade também se fez presente no II Seminário Ancestralidade e Educação (UFBA), com o trabalho *Leituras filosóficas em Mia Couto*. O objetivo foi fazer uma abordagem filosófica sobre o lugar da *tradição* na cultura de Moçambique, da etnia banto, utilizando como material de leitura trechos de uma obra literária. O livro escolhido foi *O outro pé da sereia*, do escritor moçambicano Mia Couto (PIBID-FILOSOFIA, 2014, anx.5, 5.1). Na

análise de duas bolsistas o trabalho foi bem aceito no II Seminário Ancestralidade e Educação, no entanto recebeu críticas de muitos pelo fato de o autor escolhido não ser negro.

Essas apreciações, como um problema, mobilizaram o pensamento das bolsistas, e proporcionaram uma autonomia, uma criação no próprio ato de pensar, uma formação, na medida em elas que elaboraram sua própria crítica ao evento. (PIBID-FILOSOFIA, 2014, anx.5, 5.1).

Considerar que a literatura africana só pode ser feita por negros africanos e que o movimento negro só deve ser feito pelos negros, depois criticar a filosofia europeia por segregar é tão absurdo que permeia a hipocrisia, mas essa crítica é aos participantes e nada desagrada ao valor do evento. (VERCINE).

Mesmo com espaço para outras visões, como a filosofia latino-americana, consideradas marginalizadas, que também teve relevante participação neste evento, ficou claro nas comunicações, especialmente nos GT'S de "ensino de filosofia e África" e "Literatura negra", o dogmatismo de quem participa ou é adepto do "movimento negro" a ponto de criticar negativamente autores africanos apenas pelo fato de serem brancos, como foi o caso do Mia Couto, um autor Moçambicano que foi tema de um dos trabalhos apresentados. (MILITAR).

Elas ainda avaliaram a positividade do encontro com temas não eurocêntricos, explorando outras matrizes do pensamento humano:

As outras mesas também foram ótimas, com temáticas diversas, porém todas com um mesmo foco, voltadas para a filosofia chamada de marginal, ou seja, que não é pensada na perspectiva do centro (Europa), e sim feita por nós, fruto da nossa identidade – latino-americana e africana, uma muito permeada pela mistura de religiosidades e um respeito pelos mais velhos, fruto da identidade africana, muito enraizada na grande maioria dos participantes do evento. (VERCINE).

No geral, o evento foi muito bom e importante para repensarmos a sociedade e a cultura em qual estamos inseridos, e de muita relevância para incitar debates a respeito da diversidade de nossas origens. Importante também para as reflexões principalmente acerca da educação, para alcançar o respeito e o reconhecimento das diversidades. (MILITAR).

Ainda explorando a temática da africanidade, alguns membros do subprojeto participaram no registro da Oficina Filosófica *Racismo e Sociedade*, promovida pela turma de Estágio IV de Filosofia, realizada em 17, 18, 26 e 27 de novembro de 2014 na UFMT. Essa experiência foi importante para estabelecer contato entre integrantes do PIBID - Filosofia e os demais estudantes da licenciatura e perceberem como esse tema pode ser trabalhado com alunos do Ensino Médio na perspectiva da filosofia (PIBID-FILOSOFIA, 2014, anx.2,2.11). Esse contato possibilitou ao subprojeto aprofundar a temática por meio de novas formas de aprendizado, o que resultou, em 2015, na elaboração do Projeto *Filosofia e consciência negra: desconstruindo o racismo*.

- Projeto didático *Filosofia e consciência negra: desconstruindo o racismo*.

O objetivo desse projeto foi desenvolver uma proposta de ensino de Filosofia no Ensino Médio articulado à Lei nº 10.639/2003 (História e Cultura Africana e Afro-brasileira). Para a preparação dessa atividade, os integrantes do PIBID Filosofia estudaram as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, e a obra *Ensino de Filosofia e a Lei 10.639*, de Renato Nogueira. Munidos desses suportes teóricos, o projeto tomou duas vertentes:

- a) investigação sobre a construção histórica do racismo científico nos séculos XIX e XX no Brasil e no mundo;
- b) apresentação de algumas expressões das filosofias africana e latino-americana dos séculos XX e XXI, principalmente Frantz Fanon, Mogobe Ramose, o Afroperspectivismo e a Filosofia da Ancestralidade. (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.8).

A elaboração do material (planos de aulas, cadernos pedagógicos, seleção de filmes, imagens) foi construído pelos pibidianos em colaboração com o coordenador e os professores supervisores, em reuniões realizadas semanalmente, através de leituras e estudo dirigido sobre a filosofia afro e latino-americana. (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.8, 8.2).

Na escola Presidente Médici, os estudos foram feitos com alunos do 2º ano, explorando apenas os cadernos didáticos, e na escola Ferreira Mendes o projeto envolveu alunos de 1º, 2º, 3º anos e realizou-se de agosto a novembro de 2015. Nesta última, a culminância do projeto se deu nos dias 23 e 24 de novembro, com a exibição de curta, exposição de cartazes e de *papers* produzidos pelos alunos e bolsistas. (Vide Anexo 21).

Para realizar o estudo e a discussão sobre o tema *História das figuras negras no Brasil e Estética Negra e padrão de beleza estabelecido*, foram utilizados dois curtas brasileiros: *O papel e o mar* e *Pode me chamar de Nadí*, apresentados durante a mostra dos trabalhos (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.8, 8.2).

Novamente aqui destacamos a grande importância dos projetos para a formação dos licenciandos, uma vez que exige deles a aquisição de novos saberes e o desafio de transcriá-los para a cena da sala de aula, proporcionando uma forma de aprendizado atraente e diferente dos métodos convencionais de ensino.

Avaliar o projeto possibilita uma análise crítica do processo, de todos os envolvidos e, de modo especial, do licenciando, a fim de verificar se o projeto contribuiu “na construção de sua identidade e, profissionalização docente, para colaborar no processo de melhoria das

condições de escolarização e de seus futuros alunos”. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 230). Nessa perspectiva, a oportunidade de aprender sobre o tema da africanidade numa perspectiva filosófica e aplicá-lo no ensino, apareceu nos relatos dos bolsistas como elemento constitutivo do ser professor e que amplia o aprendizado de novos conhecimentos. Assim eles descreveram e avaliaram suas experiências com o projeto *Filosofia e consciência negra* (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.2, 2.5):

O aprendizado de vertentes filosóficas que destoam do dogmatismo europeu, a possibilidade de novos caminhos de estudo, a prática da aula em si, em cada uma destas coisas pude realmente me perceber como professor, como um futuro professor, e poder dizer o quanto vale a pena poder fazer parte deste programa. (SOFOSIL).

Durante a elaboração do projeto, o que foi mais proveitoso foram os estudos e as discussões realizadas. Adquiri um conhecimento que dificilmente poderia ter contato apenas realizando as matérias presentes na grade curricular da graduação. [...] Foi mais um aprendizado proporcionado pelo PIBID e que vai fazer muita diferença na minha prática docente futuramente. Gostei de ter trabalhado com vídeo, e com um material elaborado por todos nós. Faz muita diferença, pois, como estudamos e pesquisamos bastante, mergulhamos de cabeça no desafio, tínhamos mais propriedade e capacidade para tratar do assunto em sala de aula. (FILOMÁTICA).

Nesse sentido, volto a ressaltar as qualidades de educadores dos professores de Filosofia que contribuem para o PIBID-Filosofia em Cuiabá, devido à iniciativa de proporem uma metodologia alternativa capaz de instigar os pibidianos a engendramos por novos caminhos filosóficos. (NA PRAÇA).

Como um estudante negro no curso de Filosofia, me sinto representado pelo projeto. Acredito que estudar a construção social e a história do racismo no Brasil deveria ser tão valoroso quanto entender os escritores mais “clássicos” da filosofia. Discutir o racismo permite estudar o imaginário coletivo (as ideologias), possibilita rever pontos de vista e atitudes preconceituosas. É estudar uma história a contraponto. Pessoas negras, pardas e indígenas, juntas, são maioria entre os brasileiros, e a história ensinada na escola ainda é em grande parte branca e eurocêntrica. Conhecer as origens do racismo é conhecer uma parte importante das estruturas sociais contemporâneas. (CURTA-FILÔ). (PIBID-FILOSOFIA, 2016, CUC-048).

Como o tema da africanidade ainda é incipiente no currículo, essa carência exigiu dos integrantes a elaboração de um material didático próprio, planos de aulas contextualizados, seleção de filmes (curtas e longa-metragens), imagens (charge, tirinhas, fotos, pinturas e esculturas), adequados para se contemplar o projeto, exigindo que os bolsistas traduzissem essas informações de forma transcriadora. (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.2, 2.5):

Foi desafiador, pois trabalhou questões do racismo, filosofia africana e a desconstrução do racismo, tivemos que produzir material didático e encontrar curtas que trabalhassem já que não encontramos nada no material didático. (FILODEMO).

Fiz, pela primeira vez, planos de aula que descobri ser um misto de técnica e criatividade. É preciso criar, inovar, usar a imaginação para ter aulas interessantes, enriquecedoras e participativas. E nós fizemos o possível para isso, e entendo que na maior parte do tempo conseguimos. (PRISMA).

Falar sobre racismo na escola é uma tarefa muito importante, ainda mais quando não temos esse suporte material no livro didático. A nossa maior conquista foi criar um material que discuta esse tema, um material muito rico, didático e chamativo. [...] O modo como o material foi concebido, com muitas cores, figuras e textos específicos sobre o tema, numa linguagem mais acessível aos estudantes, provocou nos mesmos um interesse muito grande. Este interesse também foi encontrado nos outros professores da instituição, que ficaram “admirados” com o trabalho realizado. (PROESCOLA).

O material produzido e usado no projeto *Filosofia e consciência negra: desconstruindo o racismo* resultou em dois cadernos didáticos (Anexo 22). O volume 1 aborda o *Racismo científico no Brasil e no mundo*, analisando o surgimento de algumas das principais teorias racistas contra os negros e os africanos durante os séculos XIX e XX e como essas teorias, surgidas na Europa, influenciaram o pensamento e as políticas públicas no Brasil. O volume 2, *Outras margens da filosofia: Filosofias africana e latino-americana*, trabalha expressões filosóficas contemporâneas elaboradas em solo africano e latino-americano, com destaque para as produções brasileiras que possibilitam o contato com textos de autores fundamentais para as lutas de libertação nos países de África e da América Latina, bem como o conhecimento de pesquisas recentes em filosofia nas universidades brasileiras. (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.8, 8.1). Estes dois cadernos foram revisados e ampliados para publicação em livro (formato e-book) na Coleção Saberes & Práticas do PIBID UFMT com o título, *Filosofia e consciência negra: desconstruindo o racismo* e aguarda parecer final.

Os bolsistas também tiveram a oportunidade de apresentar o relato de experiência do projeto na IX Jornada de Desigualdades Raciais da Educação Brasileira, realizada de 16 a 18 de novembro de 2015 e coordenada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE) do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). O evento consistiu na Mostra de experiências pedagógicas na implementação da Lei nº 10.639/03, pesquisas concluídas e em andamento. Sobre a importância desse momento relatou o bolsista CURTA-FILÔ:

Foi uma oportunidade para apresentar e divulgar o *Projeto Filosofia e consciência negra: desconstruindo o racismo* para outras áreas do conhecimento, incentivando a pesquisa sobre o assunto. Foi um momento muito propício para a troca de experiências e contribuições de quem já vinha desempenhando trabalhos sobre as questões etnicorraciais no estado do Mato Grosso, inclusive voltados ao exercício da docência. (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.2, 2.5).

Devido à avaliação e repercussão positiva do projeto entre os membros do subprojeto, das escolas participantes e onde foi apresentado, “uma vez que o tema toca em experiências cotidianas e sensíveis, havendo interação interdisciplinar na elaboração e aplicação, produção de relatórios sobre a atividade” (PIBID-FILOSOFIA, 2015, p.9), ele

continuou em 2016, tendo o cinema como recurso didático estruturador e com modificações didático-metodológicas. Através de estudos bibliográficos e fílmicos, analisou-se o surgimento das principais teorias do racismo “científico” durante os séculos XIX e XX e seu impacto nas políticas públicas no Brasil (PIBID-FILOSOFIA, 2016, p.7). Esse estudo originou a criação de outros dois cadernos pedagógicos. (Anexo 23). O Caderno 1 - *Filosofia e consciência negra: o que é raça?* - contém sinopse e ficha técnica do filme *Pele negra, máscara branca*, mapas conceituais, textos sobre raça, racismo e censo demográfico, boxes informativos e glossário. No Caderno 2 - *Filosofia e consciência negra: de onde vem o racismo?*, encontramos a sinopse do filme *Racismo: uma história*, comentário sobre o filme, textos sobre a história da África, racismo científico e eugenia, glossário e texto filosófico.

Esses 4 cadernos, 2 na primeira realização do projeto e 2 na segunda, além de serem um material inovador e resultando de uma criação autoral, visto que o livro didático não contempla essa temática, apresentam-se como uma tradução criativa ao aproximar o tema do racismo da vida dos alunos por meio de imagens, charges, tirinhas, mapas conceituais, reportagens, poemas, músicas, leis, atividades de reflexão e textos filosóficos da filosofia africana e latino-americana,.

Para análise e reflexão sobre esses temas, houve também a inserção do projeto *Filosofando com cinema*, com a exibição do seriado *Todo mundo odeia o Chris* e do grupo humorístico *Porta dos fundos*; documentários: *Pele negra, máscara branca* (dir. Conrado Krainer, 2006), e trecho de *Racismo: uma história*. (BBC, 2007). (PIBID-FILOSOFIA, 2016, CUC-010).

É importante ressaltar que na formação inicial, ao exercer a docência, o futuro professor (mesmo no estágio ou no subprojeto, nas primeiras atividades pedagógicas com os alunos) vivencia anseios, insegurança e frustrações que são elementos constitutivos do seu próprio processo de formação. Esse contato inicial funciona “como uma atividade que traz os elementos da prática para serem objeto de reflexão, de discussão, e que propicia um conhecimento da realidade na qual irão atuar”. (PIMENTA, 2006, p.149). Nesse sentido, as dificuldades encontradas pelos pibidianos, e por um dos supervisores, ao executarem o projeto apontaram para contribuições na constituição do ser professor, ao exigir deles flexibilidade, reformulações no planejamento, nos materiais didáticos e nas metodologias como relatadas a seguir (PIBID-FILOSOFIA, 2016, CUC-010; CUC-048):

A frustração que tivemos ao longo da aplicação do projeto foi observar que existem dentro da sala de aula, alunos que insistem em brincar com o tema, causando constrangimentos aos demais colegas, em especial aos alunos negros que estavam presentes em sala. Outro apontamento foi a percepção da falta de articulação, pelos alunos, entre o documentário *Racismo: uma história* e os demais temas tratados durante o projeto. Para que essa articulação fosse alcançada, foi necessária a intervenção dos bolsistas para retomar alguns conceitos, temas, teorias que haviam sido discutidas no Caderno Didático 1. (BEATU).

[...] as coisas podem fluir de modo diferente do planejado, e tomar rumos que definitivamente não esperamos. As causas disso são inúmeras, desde dificuldades dos alunos até questões que não esperávamos que fossem levantadas. Além disso, e sobretudo, o que trouxe essa vivência foi a própria escola. Tive várias e várias (muitas mesmo) aulas reduzidas, nas quais tive que dar um jeito de trabalhar o tema planejado, mas de maneira bem sintética, saber selecionar o essencial para a continuidade do projeto e me portar de maneira muito mais articulada e flexível. Foi interessantíssimo! (QUEM-CONTA).

A apreensão que eu estava antes de estar em sala de aula fez com que a aplicação do material fosse feita de forma insegura, porém, após a primeira semana, com a boa acolhida dos alunos e o interesse que estes demonstravam com o tema, percebi que era necessário dedicação para com o tema, já que muitos alunos não entendiam diversos conceitos utilizados. (EXTENSUS).

Ao entrar em sala de aula pude ver as pequenas dificuldades em ser um professor. Mesmo observando as aulas antes de entrar, pude perceber como é difícil aplicar o material, pois ainda existe dificuldade devido ao nervosismo em dar aula. Esse mesmo nervosismo se associa com as dificuldades que pude observar nos alunos, pois muitos não têm uma boa base dos conteúdos/conceitos. Saber explicar e entender esses conceitos que eles não conheciam me fez ver como é difícil conseguir seguir à risca um plano de aula, tendo em vista a aplicação do material/conteúdo com êxito. (DIAGNO).

As maiores dificuldades no andamento da apresentação do projeto consistiam na falta de ânimo dos alunos, provocada pelo longo período de paralisação, piadas às inoportunas sobre o tema e a redução da carga horária disponível para as aulas. No entanto, mesmo com estas dificuldades, o trabalho obteve um sucesso considerável e muitos alunos se interessaram pelo tema e foram capazes de identificar as diversas formas de racismo presentes na sociedade e suas respectivas origens históricas. Também foram capazes de conceber diversas formas de combater o racismo. (LEQUE-CULTO).

Essas constatações e desafios parecem reforçar as conclusões de Pimenta (2008) e Tardif (2014) sobre a importância dos saberes da experiência para a formação dos professores, no caso aqui os pibidianos, noviços à docência. Por serem heterogêneos, esses saberes são obtidos “a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes: história de vida, carreira, experiência de trabalho”. (TARDIF, 2007, p. 109).

Como no estágio, os pibidianos, ao conhecerem a realidade escolar com seus desafios e particularmente, da sala de aula com os projetos, têm a possibilidade, por meio dos saberes da experiência, de elaborar uma leitura da realidade a fim de “saber observar, descrever, registrar, interpretar e problematizar a realidade e, conseqüentemente, propor alternativas de intervenção”. (PIMENTA, 2006, p. 76).

Além de oferecer aos integrantes do subprojeto (licenciandos, supervisores e coordenadores) uma possibilidade formativa sem estar vinculada à tradicional filosofia ocidental, podemos destacar os impactos do projeto *Filosofia e consciência negra* na formação docente e, conseqüentemente, no ensino, nos seguintes aspectos a seguir.

a) “Um das iniciativas mais inovadoras em termos de ensino de filosofia no Brasil” (PIBID-FILOSOFIA, 2015, p. 25), por dois motivos:

1 - A efetivação da Lei 10.639/2003.

O projeto foi criado com o objetivo de trabalhar o ensino de filosofia articulado às demandas por uma educação das relações etnicorraciais. Para isso, promoveu uma alteração do currículo escolar acrescentando-se em todo o 4º bimestre das escolas, nos primeiros e segundos anos do Ensino Médio, investigações sobre a construção do racismo científico no Brasil e no mundo e o estudo de correntes filosóficas africanas e latino-americanas contemporâneas. Dessa forma, conseguiu-se, a partir de referências filosóficas, promover o debate acerca da construção histórica do racismo, de suas conseqüências sociais, políticas e ideológicas, e dos modos de combatê-lo.

2 - A produção de material didático próprio. Dois em 2015 e dois em 2016.

Como o livro didático adotado nas escolas não oferecia subsídios suficientes para se trabalhar o tema, e os demais livros didáticos de filosofia atualmente editados no país sofrem da mesma carência, demandou-se a elaboração de novos materiais didáticos. Foram, então, elaborados dois cadernos pedagógicos – volume 1 “Racismo científico no Brasil e no mundo”, e volume 2 “Outras margens da filosofia: filosofias africana e latino-americana” – que se tornaram o material didático básico para o trabalho em sala de aula .

Embora o relatório apontou a realização do projeto como a efetivação da lei sobre relações étnico-raciais e a produção de cadernos pedagógicos como ações inovadoras, podemos também destacar a incorporação do cinema como um componente da formação docente que potencializa as discussões e o aprendizado. Vejamos como isso apareceu no relatório e nos depoimentos dos bolsistas:

O projeto procurou fazer uma abordagem de maneira bem interativa, planejar aulas em que os alunos seriam tão administradores quanto nós. Para tanto, procuramos planejar sensibilizações com vídeos atuais, com preferência para o humor, que traziam de maneira informal e cotidiana os temas que iríamos discutir nas aulas futuras. (PIBID-FILOSOFIA, 2016, CUC-010).

O documentário “Pele negra, máscaras brancas” foi de extrema importância para a sensibilização dos alunos ao tema, tendo em vista que possibilitou aos alunos o reconhecimento de diversas formas de racismo presentes no cotidiano de muitos. Em suma, creio que o projeto atingiu seus principais objetivos. (LEQUE-CULTO). (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.8, 8.2).

O cinema sem dúvida alguma, é o material de sensibilização mais cativante ao olhar dos estudantes e também dos professores/bolsistas, pois ele trabalha todas as belas artes em um mesmo local. A música contextualiza o tempo da história ou situação do personagem, a arquitetura o lugar onde acontecem os fatos, ou se é realista ou ficção; a literatura desenvolve e nos aproxima dos personagens e de certa da ideia do autor do filme; a pintura define a fotografia e chama a atenção para a parte mais tátil da obra cinematográfica; e a dança, em muitas obras, substitui o diálogo, como em “Cantando na chuva”, e isso ficou nítido nas obras utilizadas no projeto. (ROMITO) (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.8, 8.2).

b) Repercussão dos cadernos didáticos.

a) A qualidade em termos de conteúdo e de apresentação gráfica dos cadernos repercutiu bastante nas escolas, tanto junto aos estudantes quanto ao corpo docente e direção, que avaliaram positivamente a iniciativa e demonstravam interesse em adquirir os cadernos [...]. (PIBID-FILOSOFIA, 2015, p. 26).

b) Ressalte-se ainda que os dois cadernos repercutiram nas redes sociais e têm recebido elogios e algumas análises críticas de profissionais da área de ensino de filosofia. Essas repercussões nas escolas e através das redes estão sendo recolhidas e servirão como base para reflexão crítica sobre o projeto e revisão dos materiais produzidos (Idem).

c) Impacto na Licenciatura em Filosofia da UFMT na preparação do projeto.

[...] foi retomada a experiência de uma oficina filosófica desenvolvida no estágio supervisionado em Filosofia. A experiência e os recursos pedagógicos daquele estágio subsidiaram o estudo para o projeto do PIBID. Nessa ocasião, contou-se inclusive com uma palestra de um ex-integrante do PIBID-Filosofia e atual mestrando que havia participado na aplicação da oficina de filosofia no estágio supervisionado. (Id. ib.).

A filosofia ensinada na Educação Superior, destinada à formação dos professores, é majoritariamente de matriz europeia. Não que isso seja um problema. Afinal, não se filosofa a partir do nada, e há de se valorizar nossa herança filosófica com mais de dois mil anos. O risco é quando se faz dessa matriz um modelo a ser reconhecido, e se há modelo, exclui-se a possibilidade de alternativas, de criação, de um pensamento latino-americano, asiático ou africano. Sobre essa postura, lembra-nos Corazza:

A imagem dogmática é um dispositivo repressor, pois impede a pesquisa de pensar o inédito, ao valorizar noções, como: universalidade, ideias justas, método, pergunta e resposta, reconhecimento e recongnição; ou temas como: república dos espíritos, pesquisa do entendimento, tribunal da razão, puro direito do pensamento. (CORAZZA, 2013, p. 189).

Nessa realidade em que se encontra a formação dos professores, o subprojeto com suas ações, parece indicar outras formas do fazer filosófico não *standardizado* pela tradição. Assim, a formação filosófico-pedagógica dos participantes no Subprojeto Filosofia, efetivada por meio de trabalhos apresentados em eventos acadêmicos, pesquisas, artigos, minicursos, oficinas, cursos de extensão, projetos pedagógicos e produção de material pedagógico, apresentou-se como um desvio de uma filosofia europeia ao oferecer outras formas de conceber e fazer filosofia, não apenas reconhecendo a partir de um modelo, mas oferecendo heterogêneos caminhos para fomentar a criação, uma vez que “é sempre sobre uma linha de fuga que se cria”. (DELEUZE; PARNET, 1998, p.11). É por isso que o estudo do pensamento na América Latina, Ásia ou África apresenta-se como mais uma das possibilidades formativas

do subprojeto, uma vez que “trata de uma história que *resgata* justamente o *contradiscurso* não hegemônico, dominado, silenciado, esquecido e até excluído, o da alteridade da modernidade”. (DUSSEL, 2002 apud JESUS; SILVA, 2014, p. 39, grifo do autor).

O conceito de menor em Deleuze nos ajudou a pensar e a sugerir uma formação do professor de Filosofia para além dos cânones da História da Filosofia. Embora, o conceito menor sugira uma fuga dos grandes marcos do pensamento ocidental, Deleuze (1998) tentou realizar essa escapada utilizando-se ainda dos grandes nomes da filosofia, como Nietzsche, Bergson, Espinosa, mas que, segundo ele, privilegiavam a diferença em vez da identidade. Por isso, o conceito menor, utilizado para pensar uma formação menor, foi atualizado em autores como Dussel, Mariátegui, Palácios, Álvaro Vieira Pinto, dentre outros, que possuem elementos potentes para uma fuga dos grandes marcos filosóficos, uma vez que estão inseridos no contexto e na problemática próprios da realidade latino-americana.

Neste capítulo intitulado, *Possibilidades formativas de transcrição*, apresentamos as oportunidades de formação que licenciandos, supervisores e coordenadores experimentam no subprojeto. As reuniões de planejamento são o cérebro de todas as ações realizadas entre os integrantes, e, sem elas, todas as outras ações não atingiriam seus objetivos de modo eficaz. O diagnóstico funciona como um guia na elaboração das atividades que permite operar com informações mais coerentes com a realidade da comunidade educativa. Ao oferecer metodologias de ensino variadas, o licenciando pode optar por aquela relativa à sua própria concepção de filosofia, ou utilizar outras quando a necessidade exigir. Pois como bem lembrou Deleuze, não há um caminho certo para aprender. Aqui o convite parece ser o da experimentação, e não uma prescrição a ser seguida como modelo. A capacitação cultural-filosófico-pedagógica ressalta que a docência não é apenas inspiração e dom, ou talvez não é inspiração nem dom. Longe disso, exige muito conhecimento. Por isso, os estudos sobre didática, metodologia, história da filosofia, o conhecimento da literatura, e outros saberes que possam ampliar o arcabouço do docente, são enriquecedores na formação. Já os projetos didáticos, possibilitaram o trabalho coletivo, a produção de material didático de modo transcriador, a viabilidade de exercitar ensino e pesquisa, a oportunidade de usar espaços alternativos como aprendizado, o que se torna mais significativo e que, de certo modo, provoca ressonâncias em trabalhos apresentados em eventos. Nas intervenções em sala, o licenciando conhece a escola não idealizada, com seus desafios, conquistas, e tem a chance de exercer as atividades próprias da docência, como também aprender *com* o professor. Todas essas experiências geraram outras produções, com relatos de experiências e reflexões que se

voltam para as ações do fazer docente por meio de resumos, artigos, painel em eventos de caráter nacional e internacional. E, por fim, os integrantes experimentaram outras formas da atividade filosófica, como a brasileira, a latino-americana e a africana, que nos ajudam a pensar nossa realidade com conceitos a ela inerentes.

Sobre essas ações no subprojeto, os relatórios apontam-nas como significativas na formação docente:

O impacto do PIBID é notório na formação dos licenciandos. Constantemente estimulados à produção do conhecimento na forma de projetos didáticos, planos de aula, criação de material didático próprio e escrita de artigos acadêmicos, os bolsistas têm apresentado destacada participação em eventos acadêmicos dentro e fora da UFMT. A presença dos estudantes bolsistas nas escolas, através de projetos em classe e extraclasse e nas demais atividades do ambiente escolar, mostra-se satisfatória e contribui para criar um estreitamento nas relações entre escola e universidade. (PIBID-FILOSOFIA, 2013, 2014, p. 12).

5.9 *O que não pode ficar velado*

Apesar de essas possibilidades formativas contribuírem na formação docente é pertinente registrar que em meio a tudo isso, o PIBID-Filosofia enfrentou muitas dificuldades. Vejamos algumas delas.

Uma das dificuldades encontrada nas escolas é referente a própria identidade do programa e as atribuições dos bolsistas. As expectativas das escolas em relação ao Subprojeto Filosofia são bem diversificadas de acordo com a realidade de cada escola. Percebemos assim que,

ora esperam a implementação de projetos pedagógicos, ora, equivocadamente, entendem que os alunos bolsistas são estagiários, por vezes os veem como estrangeiros a invadir as regras e acordos tácitos da escola, outras vezes solicitam maior participação da equipe Pibid na cena escolar. (PIBID-FILOSOFIA, 2012, p. 27).

Como cada escola tem suas peculiaridades, uma das maiores dificuldades foi em percebê-las e ou aceitá-las, já que há “um estilo marcante e ao mesmo tempo variável que tem haver com o diretor do momento, o coordenador do momento, o quadro docente do momento, os estudantes que ali estão”. (PIBID-FILOSOFIA, 2012, p. 27).

Nesse contato com a escola, apontamos como maiores problemas:

- 1) a adaptação à rotina nem sempre rotineira das escolas: situações e imprevistos alteram constantemente os cronogramas, os planejamentos.
- 2) a precária cultura, ou mesmo falta dela, de atividades pedagógicas nos contra turnos, nas aulas vagas ou fora da sala de aula.

- 3) a dificuldade em organizar atividades interdisciplinares com os professores ou mesmo com Pibids de outras áreas de conhecimento.
- 4) a vinculação exclusiva de atividades extraclasse com os grandes eventos escolares (olimpíadas, semanas culturais, feiras etc.).
- 5) as condições materiais e físicas para a efetivação dos projetos (PIBID-FILOSOFIA, 2012, p. 27).

Em relação aos supervisores, mesmo com o bom desempenho, há sobre eles uma carga excessiva de trabalho, tendo que trabalhar em duas escolas. Algumas vezes nem todas as aulas formam realizadas por motivo de saúde desses docentes. (PIBID-FILOSOFIA, 2014). Também já assinalamos como trabalho com um dos supervisores demonstrou-se insatisfatório, pois indicava uma atividade docente repetitiva e sem aprofundamentos filosóficos. (PIBID-FILOSOFIA, 2013). A saída foi a transferência do PIBID-Filosofia para outra escola.

Quanto ao coordenador, houve o problema de acúmulo de coordenações. De 2013 a 2015, o coordenador do subprojeto também atuava como coordenador do curso de licenciatura em filosofia o que “inviabilizou, por vezes, uma maior sistematização e organização das atividades”, mas por outro lado contribuiu para melhor compreender a relação entre licenciatura e PIBID na formação discente. (PIBID-FILOSOFIA, 2013, 2014, p.14).

As greves que ocorreram no período de 2010 a 2016, embora justas, impediram na maioria das vezes o planejamento e a conclusão dos projetos e das aulas. Citamos como exemplo, o ano de 2014 como sendo bem crítico em termos de calendário, pelas greves de 2012 na Universidade e de 2013, na rede pública estadual, assim como a realização da Copa do Mundo. (PIBID-FILOSOFIA, 2012, 2013, 2014, 2016).

Isso fez com que os calendários dessas instituições educativas ficassem comprimidos (com semestres e bimestres mais curtos) e descompassados (as férias e recessos não coincidiam, o que ocasionou um desgaste físico e problemas na organização de algumas atividades do final do ano). Além disso, a Copa do Mundo encurtou ainda mais os calendários da universidade e da escola, que tiveram interrupções. Tudo isso prejudicou a realização de projetos mais elaborados e extensos, dada a falta de continuidade no tempo escolar. (PIBID-FILOSOFIA, 2014, p. 12).

Outro grande empecilho foi a aquisição de recursos para compra de bibliografia especializada e de materiais didáticos e multimeios nos anos de 2010 a 2016, já que “o principal instrumento de trabalho do pesquisador e do professor de Filosofia são livros, filmes, documentários, sendo-nos fundamental a disponibilização dos mesmos para estudos e

preparação de material didático”. (PIBID-FILOSOFIA, 2011, p.29). Mesmo com as reivindicações nos relatórios de 2010 a 2016 por recursos destinados a compra de livros e materiais didáticos, não se destinou capital para esse fim. (PIBID-FILOSOFIA, 2010, p. 10, 2016). As verbas são destinadas apenas para compra de material básico de consumo, como papel, cola, impressões, tesoura, cordas, pincéis, entre outros. A consequência dessa restrição foi que no ano de 2015, devido aos cortes do Governo Federal na Educação, atentando contra a estrutura e o custeio do PIBID, originou a falta de recursos para as ações do subprojeto, fazendo com que as despesas das atividades tivessem um “rateio entre os integrantes do subprojeto ou bancadas pela coordenação de área” (PIBID-FILOSOFIA, 2015, p. 28) para que fossem executados os projetos. Dificuldades essas que também foram contornadas pelo apoio material dado pelas escolas e pela Pró-Reitoria Administrativa da UFMT, no caso da impressão dos cadernos pedagógicos do projeto *Filosofia e consciência negra: desconstruindo o racismo*. (PIBID-FILOSOFIA, 2015).

A situação se agravou em 2016 com instabilidade institucional do PIBID e sua manutenção. Inseguranças aumentavam com a possibilidade de desligamento de bolsistas com dois anos no PIBID sem a possibilidade de substituição, o que resultaria a diminuição dos integrantes no subprojeto.

A organização do planejamento inicial nas escolas ficou prejudicada, pois não se tinha certeza quanto à quantidade de bolsistas do subprojeto com os quais se poderia contar. O anúncio da reestruturação do programa pela portaria nº 46 (posteriormente revogada) prejudicou ainda mais os trabalhos, inviabilizando qualquer planejamento a médio e longo prazo. (PIBID-FILOSOFIA, 2016, p. 24).

Embora no início de 2016 não pudesse incluir novos bolsistas, devido ao encerramento de alguns subprojetos e redistribuição de bolsas, teve a possibilidade de inserir mais 1 integrante no Subprojeto Filosofia. Mesmo assim, o PIBID-Filosofia em relação ao ano de 2015 que contava com 15 bolsistas licenciandos, em 2016 e 2017 passa a ter apenas 13. (PIBID-FILOSOFIA, 2016).

Embora segundo relatórios sempre houvesse procura para participar do subprojeto, o ano de 2014 foi atípico para completar o grupo de bolsistas.

Houve uma grande rotatividade no grupo de bolsistas em 2014. Alguns fatores que parecem concorrer para isso são: a) diminuição da procura pela licenciatura; b) pouca atratividade da carreira docente devido as condições de trabalho e valorização profissional; c) dificuldade interna da licenciatura em filosofia da UFMT, o currículo integral (com aulas nos turnos vespertino e noturno) dificulta o acompanhamento das atividades do PIBID, que terminam por se restringir ao período matutino. (PIBID-FILOSOFIA, 2014, p.14).

E por fim, destacamos os registros das atividades nos relatórios finais. Se por um lado para o primeiro relatório (2010) não havia modelo de como fazer os registros, nos anos posteriores, esses relatórios primavam por “excesso de formulários e exigências administrativas que nem sempre contribuíram para o andamento do projeto. Informações são repetidas e a forma de organizá-las muitas vezes não se reverte em dados significativos”. (PIBID-FILOSOFIA, 2014, p.15). Essa realidade mudou por uma tomada de atitude da Coordenação Institucional a partir do ano de 2015.

Além do portfólio (sistematização pessoal) criou-se um relatório básico comum a todos os projetos. Esse relatório permitiu captar, de forma sintética e não burocratizada, a experiência de cada projeto didático realizado. Tal instrumento será aprimorado, sobretudo para colher de modo mais eficaz aspectos quantitativos dos projetos. Ressalte-se que além dos aspectos quantitativos, o relatório prima por avaliações qualitativas tanto do planejamento quanto da execução de cada projeto. (PIBID-FILOSOFIA, 2015, p. 29).

Mesmo com esses percalços, as ações do PIBID-Filosofia se realizaram de modo satisfatório, apresentando muito mais pontos positivos do que negativos. Essas adversidades apresentam-se também como um elemento formativo (embora muitas vezes um choque), visto que mostra aos integrantes do subprojeto (Licenciandos, supervisores, coordenadores) a realidade não idealizada da educação brasileira e, de modo especial, as ações realizadas dentro do espaço escolar.

O QUE DIZER DA PESQUISA

Investigar sobre a formação de professores dentro de um programa que visa incentivar e valorizar a docência parece, à primeira vista ser quase redundante ou até pretencioso ao tentar mostrar algo diferente (a mais) que o programa se destina a fazer. Embora o programa se proponha a contribuir na formação de professores, não quer dizer que isso de fato aconteça. Mas é pertinente esclarecer que esta pesquisa não objetivou avaliar a atuação do Subprojeto Filosofia na UFMT, pois isso implicaria adotar outros referenciais teóricos, outras fontes e uma diferente abordagem na análise das fontes de pesquisa. Ela tão somente visou investigar possíveis práticas que contribuem para a formação docente numa perspectiva criadora.

A formação de professores é pesquisada sob diversos aspectos. Há, na literatura, muitos estudos que versam sobre a prática refletida, conhecida como professor reflexivo, pelos trabalhos que Pimenta e Ghedin (2012) fazem de *Donald Schön*, dentre outros. Também há as reflexões sobre os saberes necessários ao exercício da docência, abordados por Pimenta (2006), Tardif (2014), Gauthier et. al, (2006), e as investigações sobre a necessidade de associação entre teoria e prática discutidas por Libâneo e Pimenta (1999), Pimenta (2008), Pimenta e Lima (2012), Almeida e Pimenta (2015). Ou ainda a necessidade de políticas públicas que amparem e estimulem a formação docente, apontadas nos trabalhos de Gatti, et. al. (2014), Gatti (2013), Gatti; Barreto; André (2011). No entanto, ainda são tímidas as pesquisas sobre a dimensão criadora da docência, sobre o caráter criador da ação docente. Pesquisas como as de Corazza (2013, 2015) caminham nessa direção. Nesse, sentido esta pesquisa almejou procurar pistas desse aspecto criador no Subprojeto Filosofia.

Primeiramente foi preciso pensar a docência nessa perspectiva. Para isso, buscamos em Deleuze, Campos e Corazza o aporte teórico necessário para tal intento. Embora Deleuze e Haroldo de Campos não tenham escrito nada sobre educação e aprendizagem, suas posturas no tratamento com a tradição, com o conhecimento produzido, nos instigaram a lançar novos olhares para a formação do professor de filosofia sobre um ponto de vista criador.

A postura que Deleuze adota perante a História da Filosofia, de não apenas repetir a tradição, mas usá-la para dizer coisas simples em seu próprio nome (DELEUZE, 1992), dá a ele o direito de ser chamado de filósofo-historiador. Isso porque ele não abandona a tradição, pois quando a utiliza produz a diferença por meio de sua assinatura. Singularidade essa que permite pensar a filosofia como atividade criadora, como a arte de produção conceitual. Essa criação não é conveniente com modelos (como a Filosofia da Representação) que reduzem o pensamento ao ato de reconhecimento, mas um pensamento que deseja criar no pensamento o

próprio ato de pensar. É por isso mesmo que algumas ideias desse pensador nos ajudaram a pensar a docência no âmbito de um devir-criador.

Se o pensamento não é natural e pensar é criar, o conhecimento então não é dado, oriundo de uma contemplação ou de um inatismo. Com isso, Deleuze nos ofereceu elementos para repensar uma docência ainda atrelada ao binômio ensino-aprendizagem, e nos mostrou que a criação é, antes de tudo, um encontro com o *de fora* que gera um choque, que nos obriga a pensar.

O relato dos bolsistas sobre o contato com os desafios da escola (aprendizagem, disciplinar e estrutural), sobre o envolvimento com as intervenções, demonstra que esse encontro gera um afetamento no pensamento que possibilita pensar, que instiga criar os próprios problemas. Deleuze nos estimulou a pensar uma docência que não apenas soluciona os problemas dados pela tradição, pelo currículo, mas um aprendizado (do aluno e professor) que se efetua com a criação de problemas, com o direito de ter os próprios problemas. Essa criação mobilizada pelo problema não é cópia da tradição, mas uma transcrição didática com a marca de cada professor, de cada aluno. E talvez por isso mesmo seja uma tradução traidora como assinalou Haroldo de Campos.

Os projetos, as oficinas, as aulas realizadas pelo subprojeto indicam uma infidelidade pelos menos em três aspectos. A primeira, por proporcionar uma formação não apenas vinculada à tradição europeia ocidental, mas que explorou estudos de pensadores africanos e do nosso próprio continente que vivenciam problemáticas inerentes à realidade do povo Latino-americano e pós-colonizado. Oferece, assim, uma linha de fuga ao conhecer outras formas do fazer filosófico, traíndo as potências fixas hegemônicas.

A segunda traição/criadora se dá pela utilização de outros saberes não-filosóficos que favorecem a criação, a problematização da realidade, a produção de conhecimento. Embora ainda hoje se faça filosofia por meio da História da Filosofia, como afirmou Kant (2000) e como o fez também Deleuze, o autor de *Diferença e repetição* tentou escapar desse historicismo criando monstros por meio de uma enxada. Mas essa criação se deu também pela utilização de outros, saberes como a literatura, o teatro, o cinema, a pintura, como ressaltou Roberto Machado na apresentação do livro *Sobre teatro: um manifesto de menos; O esgotado*.

Sua leitura de filósofos, literatos, pintores ou cineastas é sempre organizada a partir de um ponto de vista, de uma perspectiva que faz o objeto estudado sofrer pequenas ou grandes torções, a fim de ser integrado a suas próprias questões. Deleuze incorpora conceitos ou transforma em conceitos elementos não conceituais. (DELEUZE, 2010, p.10-11).

A tradução dos clássicos da Literatura para um diálogo com a filosofia, por meio das *Oficinas de Leituras*, a utilização do cinema (*Filosofando com o cinema*) como componente sensibilizador que faz pensar não apenas pela razão, mas por meio de um dispositivo *logopático*, racional e afetivo, ou ainda os *Estudos culturais* de músicas, livros nacionais e internacionais, demonstraram que, no Subprojeto Filosofia, o filosofar se faz também por meios de saberes tidos como não-filosóficos. E se, segundo Deleuze, “fazer filosofia é constituir problemas que têm um sentido e criar os conceitos que nos fazem avançar na compreensão e na solução do problema” (DELEUZE, 2008, p. 35), esses saberes heterogêneos possibilitaram uma criação mediante uma linha de fuga do saber filosófico normatizado pela tradição, que suscita problema e faz pensar.

A terceira infidelidade é o fato da fuga das formas convencionais de ensino e a produção de material pedagógico, não se restringindo apenas ao livro didático. As metodologias de ensino utilizadas no subprojeto, como exemplo, Aspis e Gallo, procuraram estabelecer um vínculo entre teoria e prática ao incorporar, no processo de ensino-aprendizagem, temas e exemplos a partir da sensibilização e da problematização, que aproximaram a filosofia da vida dos alunos. Proposta esta que indica uma fuga do verbalismo, de um conhecimento sem sentido, focado na memória e sem compromisso com a realidade. Metodologia que também incorpora temas e problemas ligados às nossas raízes africana e latino-americana.

Os projetos são exemplos dessa saída criadora ao fomentarem a produção de material didático próprio e ao utilizarem procedimentos variados de ensino. Podemos citar o contato com espaços extraclasse, produção textual e de *papers*, seminários, cinema, interdisciplinaridade, revelando-se assim mais atrativo e eficaz na formação inicial de professores, “uma vez que permitiu exercitar múltiplas dimensões dos bolsistas quanto às competências intelectuais, capacidade de trabalho em grupo, habilidade em lidar com as adversidades do contexto escolar e o desenvolvimento de atitudes críticas e criativas”. (PIBID-FILOSOFIA, 2015, p. 24).

Os projetos didáticos surgem como atividades promissoras em relação ao ensino da filosofia, uma vez que

[...] através de temas e problemas retirados do cotidiano dos estudantes, conseguem trazer o próprio da filosofia, aplicando o trabalho investigativo da filosofia a partir de questões relevantes para os estudantes do ensino médio. Na outra ponta, por meio dos projetos, o pibidiano escapa do canto de sereia do livro didático, indo em busca do exercício criativo e autoral na tarefa de ensinar, esquivando assim a mesmice e a acomodação. (PIBID-FILOSOFIA, 2012, p. 27).

Esses projetos se apresentaram como oportunidade de transcrição filosófica para o currículo e para a didática, atuando como prática infiel perante uma tradição filosófica eminentemente escrita e oral.

Sendo assim, os projetos didáticos permitiram concretizar dois objetivos fundamentais do PIBID: a inovação pedagógica e a interdisciplinaridade. A inovação deu-se através do trabalho com temas novos e muitas vezes ausentes nos currículos e livros escolares, do uso de recursos pedagógicos diversificados (filmes, cadernos temáticos, *papers* como instrumento de avaliação, instalações e exposições) e de metodologias de ensino dinâmicas pautadas em aulas dialógicas, trabalhos em grupos e na exploração de outros espaços de aprendizagem (corredores, biblioteca e jardins das escolas; universidade e outros órgãos públicos). Já a interdisciplinaridade pode ser vivenciada por meio de seminários envolvendo grupos de licenciandos de distintas áreas dedicados ao estudo de um tema comum e ainda através da elaboração de projetos coletivos que articulavam diferentes PIBIDs. (PIBID-FILOSOFIA, 2015, p. 24).

Embora esta pesquisa não teve a aprendizagem como objeto de estudo, e nem Deleuze se ocupou dessa teoria, a categoria de *signo* e *problema* abordados por este filósofo ofereceu diretrizes à formação dos professores, uma vez que nos ajudou a perceber que o aprendizado mobilizado pelos signos é involuntário e que a relação entre ensino e formação são indissociáveis. O professor pode criar condições para a aprendizagem, seja por meio das tecnologias de interação como a coerção, a autoridade e persuasão (TARDIF, 2014) ou das metodologias, mas nunca controlá-la. Muitos dos depoimentos dos pibidianos revelaram essa instabilidade e desafio de ensinar.

A aprendizagem que se efetua por meio de uma relação heterogênea daquilo que nos afeta parece suavizar a carga tributada ao professor como o único responsável pela aprendizagem. O professor não controla esse processo, pois não há métodos para aprender, não há procedimentos para controlar o aprendizado e o que é planejado nem sempre flui, nem sempre se efetua. Há um elemento dissipador de sentidos, de afetos, chamado signo (portador de problemas), que envolve o aprender em sua força intensiva. O professor não é o único responsável pela aprendizagem, pois, dependerá da relação que o aluno estabelece com o signo que o afeta. É como alguém que, meio sonolento em uma aula, acorda repentinamente para aquilo que lhe convém. (DELEUZE, 2008).

Isso “indica que o ato de ensinar requer que exercitemos com nossos estudantes, futuros professores, a capacidade subjetiva de abertura para novos mundos e para novas situações até então ignoradas”. (TOMAZETTI; BENETTI, 2012, p. 1030). Os professores precisam compreender que o espaço escolar e o aprendizado não são previsíveis, pois se

tratam de singularidades, de multiplicidades, de um Outro que percebe a si e o mundo sob um prisma muito diverso.

É preciso criar formas de deslocá-los do polo de suas certezas – as quais foram legitimadas por uma didática não filosófica que propõe caminhos certos a serem percorridos, tarefas determinadas a serem realizadas e recursos a serem utilizados na aula de filosofia – para o polo do aluno do ensino médio que está indisponível para aprender. (TOMAZETTI; BENETTI, 2012, p. 1030).

As metodologias utilizadas no subprojeto indicaram não uma receita ou modelo a ser adotado, pois na nossa concepção, e na de Deleuze, não há ideal a ser seguido. Funcionaram como dispositivos que favoreceram e equacionaram possíveis problemas oriundos da aprendizagem. Elas podem funcionar com determinado professor, e com outro não, revelando a imprevisibilidade do ensino. E é por causa dessas incertezas que não podemos ignorar, na formação docente

[...] A experiência em sala de aula com jovens, entretanto, exige a identificação, a compreensão e a problematização de outras facetas do ato de ensinar e de aprender, tais como: a dificuldade de ensinar àquele que nem sempre está disponível a ouvir, àquele aluno que, muitas vezes, não quer pensar ou não deseja pensar o que lhe é proposto e se mostra indisponível ao embate com questões filosóficas. (TOMAZETTI; BENETTI, 2012. p.1030).

Essa instabilidade da aprendizagem é muitas vezes ignorada na formação do professor. O desafio é pensar o ensino como uma estratégia incerta e desafiadora: como o aluno aprende e quais impulsos, sensações, sentimentos o estimulam a aprender? Supondo que todos os alunos tenham a mesma estrutura mental, e que as condições para o aprendizado sejam oferecidas igualmente a todos, por que nem todos aprendem? Nem sempre esses problemas são prioridades no trabalho do professor. Muitas vezes não são problematizados pela didática, que ainda não consegue responder ao devir e às contingências da sala de aula.

A concepção deleuziana de que o conhecimento ocorre no encontro com os signos, destrona o professor de sua função magistral de ensinar. Violenta a ideia cristalizada de que o domínio do conteúdo e a utilização de uma boa metodologia são condições necessárias para o aprendizado.

A ideia potente que o Deleuze desenvolve é que há um descolamento entre essa coisa que foi muito importante na pedagogia do século XX, que é a teoria do ensino-aprendizagem. Como se alguém só aprendesse quando alguém ensina. Se alguém só ensinasse quando alguém aprende. E o que é pior: alguém só aprende aquilo que é ensinado, da maneira que é ensinado. (GALLO, 2009, informação verbal³⁸).

³⁸ Fala de Sílvio Gallo, no DVD *Deleuze - Filósofos e a Educação*. Produção de Nathália Godoy. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

No capítulo II - *Uma teoria da criação: dispositivos que orientam a pesquisa*, anunciamos três ideias que precisariam ser desestratificadas quando falamos em educação, quando discutimos a formação dos professores. Ou seja, que o pensar e o conhecer são espontâneos e naturais, que o tradutor é servo da tradição mediante sua fidelidade tradutória, e que o professor apenas transmite, reproduz, o conhecimento acumulado.

Sobre a última ideia cristalizada, temos condições nesta etapa da pesquisa de dizer que a superação dessa ideia passa antes de tudo pela mudança de concepção do professor e da sociedade. O professor é criador quando atua em sala. No entanto, de acordo com Corazza (2013), há toda uma cultura, principalmente acadêmica, que exalta o pesquisador como criador e desvaloriza o professor como mero transmissor desse conhecimento pesquisado. Por meio da tradução, os professores revitalizam os saberes da ciência, da filosofia e das artes no currículo e na didática. Esta ação autoral é essencial, pois, “sabemos que, se não os traduzíssemos, eles se transformariam em letras mortas”. (CORAZZA, 2015, p.117).

A Filosofia é muito mais que sua história e precisa ser atualizada em cada tempo, pois só tem algo a dizer à medida que ela se diz, dizendo-se o que é na dinâmica de cada tempo e de cada sociedade. Sem essa reatualização, perde seu sentido na distância do tempo e perde a dinâmica da problematidade. (GHEDIN, 2009, p. 55).

António Nóvoa em algumas de suas entrevistas e palestras, costuma citar uma fala atribuída ao pedagogo e sociólogo norte-americano John Dewey, quando quer destacar a reflexão sobre a prática, sobre a experiência: “Quando se fala que um professor tem dez anos de experiência, vale se perguntar se ele tem dez anos de experiência ou um ano de experiência repetido dez vezes”. (NÓVOA, 2001, s/p). A última frase, *um ano de experiência repetido dez vezes*, embora segundo o autor seja uma repetição porque não é refletida, parece indicar implicitamente também que o professor é um reproduzidor. No entanto, Corazza (2014) afirma que mesmo que um professor dê uma aula com o mesmo caderno e conteúdo por trinta anos, ele faz algo novo, querendo ou não. Pois não se trata de “dar aula”, ou de transmitir o conteúdo originário, mas de uma tradução criadora, uma vez lidamos com seres humanos. Essa repetição não é a do mesmo, mas da diferença, da singularidade, do novo, e que, atualizado nas palavras de Manoel de Barros, significa: “repetir repetir – até ficar diferente. Repetir é um dom do estilo”. (BARROS, 2010, p.300).

Embora pibidianos, supervisores, nas suas falas não se assumissem como criadores, suas produções (planos de aula, artigos, resumos, projetos, problematizações) e alguns de seus relatos ressaltaram essa dimensão criadora que o subprojeto fomentou.

A contribuição do Pibid na minha formação tem sido imensa [...]. Nos permite participar como **autores na criação**, produção e execução de projetos, planejamentos, planos de aula e ainda estar envolvidos em discussões sobre educação e suas políticas educacionais. (FILODEMO). (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.5, 5.1, grifo nosso).

O PIBID é uma ferramenta que agrega o **exercício de criação**, aplicação, aperfeiçoamento, fundamentação do ofício de educador com a realidade de uma escola em todas suas especificidades. Isso é para mim a melhor forma de se obter uma formação docente de excelência em filosofia. (REPLAN). (PIBID-FILOSOFIA, 2012, grifo nosso).

Uma docência numa perspectiva criadora, como já anunciamos, não decalca a tradição no campo educativo como um saber sagrado a ser preservado e reproduzido. Antes de tudo, o docente, ao traduzir o legado, não se comporta como um copista devoto da tradição, mas antes um traidor/criador. Não porque nega o original (se é que exista um nessa perspectiva), mas porque sua infidelidade é carregada de perspectivas, intensidades criadoras. Sua tradução age como roubo, não no sentido de plagiar, fazer igual, pois roubos são encontros criativos, atos de tradução que, ao se repetirem, produzem a diferença. Sua ação tradutória é carregada de autoria, de transcrição atualizada de seu estilo.

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (TARDIF, 2014, p. 230).

A dimensão inventiva da docência tende a ser valorizada se a concepção sobre ela for mudada: de ação transmissora para criadora. Ao reconhecer, praticar e divulgar esse novo ponto de vista na educação, ele proporcionará também novas práticas, já que o docente passa a se ver como autor/criador, e não como simples reproduzidor.

As possibilidades formativas apresentadas nesta pesquisa, pelos relatórios anuais e conforme os depoimentos dos bolsistas, indicam uma grande contribuição do Subprojeto Filosofia na formação dos licenciandos e dirigentes. Uma formação que se efetuou pelo viés da tradução, da transcrição criativa ao verter os saberes da literatura, da poesia, do cinema, da história, da sociologia, da filosofia para a cena da educação por meio das metodologias, dos projetos, das intervenções em aula e da produção de artigos e resumos. Essas atividades indicam uma repetição recriadora da tradição. Evidenciam práticas que dão aos agentes envolvidos uma ação tradutória autoral, já que são sempre estimulados “à produção do conhecimento na forma de projetos didáticos, construção de material didático e escrita de artigos acadêmicos”. (PIBID-FILOSOFIA, 2015, p. 24).

Como já apontado, o rendimento acadêmico mostra-se satisfatório e há uma crescente participação em eventos acadêmicos. Há de se estimular constantemente a capacidade de sistematização e comunicação do conhecimento nas suas formas escrita e oral, além de proporcionar a ampliação do repertório cultural (histórico, político, estético) dos bolsistas através de atividades de leitura e apreciação de obras clássicas e contemporâneas. (PIBID-FILOSOFIA, 2014, p. 13).

Os depoimentos dos bolsistas demonstraram uma vinculação significativa da prática com a teoria, seja com as ações voltadas para o ensino e a própria capacitação, seja na reflexão sobre o próprio fazer docente. As atividades de criação de planos de aulas, elaboração de projetos, criação de material pedagógico, realização de oficinas e cursos de extensão, possibilitaram aos licenciandos experimentarem ainda na graduação atividades e experiências próprias do fazer docente.

Os relatos dos próprios bolsistas são animadores para a continuidade do projeto. De modo geral ressaltam a importância da articulação entre ensino e pesquisa e a vivência de situações pedagógicas como elementos primordiais do PIBID. Percebe-se também um crescente interesse por participação nas atividades de extensão, o que indica a preocupação com uma formação mais ampla e diversificada. (PIBID-FILOSOFIA, 2013, p. 21).

Quanto à influência do subprojeto na formação dos supervisores, esperávamos encontrar mais indícios explícitos nos relatórios e portfólios sobre uma formação continuada. Com isso, não queremos dizer que o programa não contribuiu na formação destes profissionais. Pelo contrário, os relatórios de 2010 a 2016 mostraram que o sucesso das atividades no subprojeto aconteceu em grande parte pela atuação destes docentes, visto que são eles que possibilitam a articulação entre a academia e a escola. Nestes profissionais “percebemos crescente comprometimento com a própria formação continuada e crescente envolvimento com as atividades propostas pelo Pibid-Filosofia”. (PIBID-FILOSOFIA, 2011, p. 27).

Em ambas as escolas os professores mostram-se solícitos e contribuem com ideias, dicas e sugestões para melhorar a formação dos bolsistas e suas atuações nas atividades programadas. Os professores participam assiduamente das reuniões de planejamento. Ressalte-se ainda o interesse desses professores em aprimorar suas formações através de cursos e participação em eventos. (PIBID-FILOSOFIA, 2014, p. 13).

Para orientar os licenciandos e propor atividades, conseqüentemente os supervisores precisaram de uma exigente formação continuada, de um estudo e uma pesquisa constante. Caso não, as atividades não teriam sua efetividade como evidenciadas nos relatórios e nos depoimentos dos licenciandos. Talvez os poucos registros de depoimentos dos supervisores sobre sua formação se deva a dois possíveis fatores. O primeiro, pelo fato de que dentre os deveres do supervisor não está o de “elaborar portfólio ou instrumento equivalente de registro

com a finalidade de sistematização das ações desenvolvidas durante sua participação no projeto”. (BRASIL, 2013a, p. 17). Isso documentalmente é atribuição somente do licenciando. E foi justamente nesses registros que encontramos as informações para tecer esta pesquisa. Quiçá o outro provável motivo seja o que é apontado em dois relatórios. Ou melhor, “o engajamento só não se torna maior devido ao excesso de trabalho e suas consequências [...]”. (PIBID-FILOSOFIA, 2013, 2014, p. 13). Mas a não obrigatoriedade do registro e a gama excessiva de trabalho, como dissemos, são prováveis causas para a ausência de relatos dos supervisores sobre a relação do subprojeto na formação desses professores. Pressupostos estes que exigiriam em outro momento uma investigação mais pontual, com outras fontes e metodologia.

Esta análise não tentou afirmar que os docentes não realizaram registros reflexivos. No entanto, dos quatro supervisores no período que compreende a pesquisa (2010-2016), apenas um deles elaborou todos os registros (portfólio) no período de sua permanência no subprojeto. Quando os supervisores elaboraram estas sínteses, seja via relatório ou portfólio, a grande maioria deles relatou nestes documentos informações simplesmente descritivas. Disseram das atividades, dos objetivos, quando, onde e por que elas aconteceram, carecendo de uma reflexão sobre a prática, de questões que os ajudassem a avaliar as atividades e as próprias ações docentes. Aliás, como já destacamos no tópico 5.6, *Observações e intervenções em sala* (Cap.V), esses detalhamentos de informações, onde prevalece o aspecto burocrático, também foi encontrado nos registros de alguns bolsistas.

Quanto aos coordenadores de área, entendemos que essa função também lhes possibilitou uma formação continuada, embora aqui raríssimos sejam os relatos desses docentes, possivelmente pelos mesmos motivos que atribuímos aos supervisores. Para coordenar, estes docentes também precisam de uma atualização, já que são eles os profissionais que fazem funcionar a engrenagem entre a academia, a escola e o Pibid.

O trabalho de coordenação de área é enriquecedor sob diversos ângulos. Do ponto de vista filosófico coloca a necessidade de constante atualização e pesquisa em campos distintos da reflexão filosófica a fim de acompanhar de modo competente os projetos elaborados. Com respeito ao aspecto pedagógico põe o desafio de lidar com um grupo heterogêneo de alunos, com visões, demandas e interesses nem sempre conciliáveis. (PIBID-FILOSOFIA, 2013, p.22)

É importante ressaltar que embora supervisores e coordenadores, tenham pouco ou nenhum registro sobre as influências do subprojeto na formação de cada um deles nos relatórios ou portfólios, não nos esquecemos de que os artigos, os resumos e os minicursos por

eles produzidos são reflexão sobre a própria prática, são oportunidades que tiveram para exercitar a pesquisa, a escrita e a oralidade, requisitos essenciais para a prática docente.

Sobre o impacto do Subprojeto Filosofia na formação docente, pudemos perceber que há uma contribuição muito positiva ao inserir os futuros professores em contato contínuo com o contexto escolar desde o início de sua formação acadêmica, além de estimular o vínculo entre ensino e pesquisa. Os relatórios apontaram também uma colaboração na licenciatura ao favorecer um espaço para experimentação pedagógica no tocante “à metodologia, à forma de produção de material didático trabalhado” (PIBID-FILOSOFIA, 2016, p. 23), que repercutiu em disciplinas como Estágio Supervisionado, Didática para o Ensino da Filosofia e Seminário de prática de ensino.

As experiências filosófico-pedagógicas que os licenciandos e supervisores vivenciaram e a criação de recursos didáticos também os incentivaram a atuarem na educação e a continuarem seus estudos no nível de pós-graduação, já que “alguns ex-bolsistas começam a se inserir na rede pública de educação e procuram cursar programas de mestrado”. (Idem, p.24). A saber, são 7 integrantes que ingressaram no mestrado, sendo que um deles já concluiu seus estudos.

Nestes quase 7 anos de atuação do PIBID-Filosofia na UFMT, este subprojeto com sua bagagem, também deverá auxiliar o novo programa *stricto sensu* em Filosofia iniciado na UFMT em 2016. “O PIBID, julgamos, certamente contribuirá também para o recém-aprovado PROF-Filosofia, pois já possui um acúmulo de experiência e um acervo em expansão de recursos didáticos próprios”. (Idem).

O docente de filosofia que inventa, é alguém que se utiliza da tradição filosófica não como fim, mas como meio, como possibilidade de fabricação de novos mundos, e se apercebe que, segundo Sandra Corazza, a criação sempre se comporta como um processo de autocriação. É importante destacar que se cria mais pela necessidade de encontros desafiadores, com aquilo que nos afeta, do que pela contemplação numa clausura.

Resgatar a docência como uma construção de novos devenires é uma empreitada árdua, visto que o docente cumpre ainda a função de mero reproduzidor através do ensino. Talvez uma possível herança platônica entre original e cópia, influenciando a educação com binarismos, modelo-cópia, filósofo-professor, ensino-pesquisa. A tarefa do professor/transcriador, ao modo de Haroldo de Campos, é luciferina, na medida em que é um leitor-autor, um traidor que não se rende ao proibido, ao intocável quando inicia seu ofício. Como um criador/usurpador, o docente não apenas ensina. Ele inventa ao ensinar e ensina ao inventar.

Quando o professor traz a tradição filosófica e outros saberes, como a arte e a ciência, para a cena da sala de aula, ele não os transpõe como plagiador, mas os transcria, ao atualizá-los no ensino com os problemas inerentes ao seu próprio contexto e época. Deste modo, o docente evidencia que ele pode criar, que ele pode “fazer filosofia sem ser grego, estar morto ou ser um gênio”, como sugere o título do livro de Palácios (2004).

Neste processo, ocorre uma transformação do que foi dito, uma manipulação por parte do tradutor/transcriador de modo que o que está sendo traduzido assume uma nova cara, que de modo nenhum oblitera a figura do autor, mas a enaltece, pois torna o seu texto mais vivo, mais pleno de sentido. (MARQUES, 2017, p.30).

Se esta pesquisa servir como intercessora para repensar os modos de fazer filosofia no ensino e na formação de professores, se servir como tomada de consciência de que o docente é criador e não apenas o filósofo e o pesquisador, se ela engendrar novas possibilidades e novos saberes para a formação de professores, então poderemos dizer que esta pesquisa contribuiu para *como formar professores traidores/criadores da tradição*, já que trair também é criar.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Trad., rev. Ivone Castilho Benedetti. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. (orgs.). *Estágios supervisionados na formação docente* [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2015.
- ALVES, Rubem. *Entre a Ciência e a sapiência: o dilema da educação*. São Paulo: Loyola, 1999.p.87.
- ARISTÓTELES. *Metafísica*. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Coleção Os pensadores)
- ASPIS, Renata Lima; GALLO, Sílvio. *Ensinar Filosofia - um livro para professores*. São Paulo: Atta, 2009.
- BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.
- BARRETO, Lima. *Recordações do Escrivão Isaías Caminha*. São Paulo: Ática, 1995
- BIANCO, Giuseppe. *Gilles Deleuze Educador: sobre a pedagogia do conceito*. Educação & Realidade, v. 27, n. 2, 2002
- BORBA, Francisco S(org.). *Dicionário Unesp do português contemporâneo*. Curitiba: Piá, 2011.
- BRASIL. *Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016*. Disponível em: <http://cac.php.unioeste.br/programa/pibid/docs/2016/carta_do_forpibid_contra_opressao_e_pela_coragem_formar_professores.pdf>.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Discurso de posse de Dilma Roussef ao Congresso Nacional*. Brasília, 2015. Encontrado em< <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/discursos-da-presidenta/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-compromisso-constitucional-perante-o-congresso-nacional-1>>. Acesso em jan. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, 2013a – Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid*. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/documentos-pibid>>. Acesso em set. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB - PIBID - Relatório de Gestão 2009-2013, 2013b*. Disponível em:< <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>>.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB - PIBID - Relatório de Gestão 2009-2011, 2011*. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_Pibid_Relatorio-2009_2011.pdf>. Acesso em nov. de 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 72, de 9 de abril de 2010*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/documentos-pibid>>. Acesso em set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares do ensino médio*. Ciências humanas e suas tecnologias, vol.3. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros curriculares nacionais (PCN+)* - Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

CABRERA, Julio. *Diário de um filósofo no Brasil*. Ijuí: Unijuí, 2010.

_____. *O cinema Pensa: uma introdução à Filosofia através dos filmes*. Brasília: Rocco Digital, 2005.

CAMPOS, Haroldo de. *Transcrição*. Marcelo Tápia; Thelma Médici Nóbrega (Orgs). São Paulo: Perspectiva, 2013.

_____. *Da transcrição: poética e semiótica da operação tradutora*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2011.

CERLETTI, Alejandro. *O Ensino de Filosofia como problema Filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. et. al. *Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida*. Educação e Pesquisa, v. 40, n. 4, p. 1029-1043, 2014.

CORAZZA, Sandra Mara. *Didática da tradução, transcrição do currículo* (uma Escrileitura da diferença). *Revista Pro-Posições* | v. 26, n. 1 (76) | p. 105-122 | jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373072015000100105&lng=pt&nrm=iso&tlng=en>. Acesso em: 10 jan. 2016

_____. *Conferência: O que se transcria em educação*. IV Seminário Integrador Escrileituras durante a XVII Semana Acadêmica de Filosofia da UNIOESTE. Toledo – PR, 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0kk121T59rk>>. Acesso em fev. 2016.

_____. *O que se transcria em educação?* Porto Alegre: UFRGS, 2013.

_____. *Didaticário de criação: aula cheia*. Caderno de notas 3. Porto Alegre: UFRGS, 2012, p.76-79

_____. *Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos*. In: *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Marisa Vorraber (Org.). 3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.p. 103-127.

CORAZZA, Sandra Mara; FEIL, Gabriel Saussen. *Procedimento erótico, na formação, ensino, currículo*. In: Corazza et. al. *Caderno de notas 9: Panorama de pesquisa em Escrileitura*. Porto Alegre-RS:UFRGS/Doisa, 2016. p.204-217.

CORAZZA, Sandra Mara; OLIVEIRA, Thiago. *Artistagens, escrileitura e pós-curriculo: bate-papo com Sandra Corazza*. *Revista Artíficos*, v. 3, p. 1-11, jun. 2013. Disponível em: <<http://www.artificios.ufpa.br/Artigos/Entrevista%20Corazza.pdf>>. Acesso em dez. 2015.

CORAZZA, Sandra Mara; SARDAGNA, H. Venites. *Pensar a diferença no currículo: exercícios de escrileitura na docência*. *Revista Artíficos* (Revista do Diferente - Grupo de Pesquisa Diferença e Educação, UFPA. v. 3, n. 6, dez/2013. Disponível em: <www.artificios.ufpa.br/Artigos/Revista6/Dossie%20Helena%20Corazza.pdf>. Acesso em dez. 2015.

CORAZZA, Sandra Mara. Notas. In: HEUSER, Ester M. D. (Org.) *Caderno de notas 1: projeto, notas & ressonâncias*. Cuiabá: EdUFMT, 2011, p.31-96.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Novos olhares na pesquisa em educação*. In: *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Marisa Vorraber (Org.). 3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

COSTA, João Cruz. *Contribuição à história das ideias no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

CUSSET, François. *Filosofia francesa: a influência de Foucault, Derrida, Deleuze & Cia*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DELEUZE, Gilles. *Sobre teatro: Um manifesto de menos e O esgotado*. Trad. Fátima Saadi, Ovídio de Abreu, Roberto, Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

_____. *Sacher-Masoch: o frio e o cruel*. Trad. Jorge Bastos; revisão técnica Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

_____. O Abecedário de Gilles Deleuze. <http://bibliotecanomade.blogspot.com.br/2008/03/arquivo-para-download-o-abecedrio-de.html>, 2008.

_____. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. Foucault. Trad. Claudia Sant'Anna Martins. Rev. Renato Janine São Paulo: Ed. Brasiliense, 2005.

_____. *Proust e os signos*. 2.ed. Trad. Antônio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. *Empirismo e subjetividade* - Ensaio sobre a natureza humana segundo Hume. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2001.

_____. *Bergsonismo*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 1999a

_____. *O ato de criação. Palestra de 1987*. Folha de São Paulo, 1999b. Trad. José M. Macedo. Edição brasileira: Folha de São Paulo, 27/06/1999b. Disponível em: <server2.docfoc.com/uploads/Z2015/12/.../eabed93b9c29c98ebcb0c5f0fa9ee2b9.pdf>. Acesso em: julh. 2016.

_____. *Crítica e clínica*. Trad. de Peter Pal Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1ª ed., 1997.

_____. *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

_____. *Nietzsche e a filosofia*. Trad. Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*, v. 5. tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. — São Paulo: Ed. 34, 1997

_____. *Mil platôs*. Capitalismo e esquizofrenia, v.3, Tradução de Aurélio Guerra Neto et. al. Rio de Janeiro: Editora 34, 1ª ed. 1996.

_____. *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*, vol.1. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995a.

_____. *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*, vol. 2. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995b.

_____. *O que é a Filosofia?* 3ª ed. Trad. de Bento Prado Jr. e Alberto Muñoz. São Paulo: Ed.34, 2010.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DE MASI, Domenico. *O ócio Criativo*. 6ª ed. – Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. Trad. Maria Beatriz Marques Nizza da Silva, Pedro Leite Lopes e Pérola de Carvalho. 4ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____, Jacques. *Posições*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, Posições, p.25-26.

_____. *Gramatologia*. Trad. Miriam Schnaiderman e Renato Janini Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1973.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social*. Teoria, método e criatividade. 28ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009

DEWEY, John. *Experiência e educação*. Trad. de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional,1976.

DIAS, Rosa Maria. *A questão da criação em Nietzsche e em Bergson*. Cadernos Nietzsche. n.31, 2012. p.159-171.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. (Colección Sur-Sur). Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Dussel.rtf>>.

_____, Enrique. *1492: O encobrimento do outro - a origem do mito da modernidade*. Tradução Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

FEIL, Gabriel Saussen. *Procedimento e erotismo na obra deleuziana: considerações*. Revista Margens Interdisciplinar, v. 6, n. 7, p. 85-96, 2016.

_____. *Procedimento, em Gilles Deleuze: Proust, Sade, Sacher-Masoch, Klossowski, Kafka e Bacon*. In: Monteiro, Silas Borges (Ogr.). *Caderno de notas 2: rastro de escrituras*. Canelas, RS: UFRGS, 2011, p.67-93.

FEYERABEND, Paul. *Contra o método: Esboço de uma teoria anárquica da teoria do conhecimento*. Trad. de Octanny S. da Mata, Leonidas Hegenberg. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

FORPIBID. *Carta contra a opressão e pela coragem de formar professores*. Brasília: 2016. Disponível em:

<http://cacphp.unioeste.br/programa/pibid/docs/2016/Carta_do_ForPibid_Contra_opresao_e_pela_coragem_formar_professores.pdf>.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, Silvio. *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para os ensino médio*. Campinas: Papyrus, 2012a.

_____. *As múltiplas dimensões do aprender*. Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo. Florianópolis, 2012b. Disponível em:<http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf>. Acesso em jan. 2017.

_____. In: *Deleuze - Filósofos e a Educação*. Produção de Nathália Godoy. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009. DVD 1.

_____. *A Filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade*. Ethica. Rio de Janeiro, v.13, n.1, p.17-35, 2006.

_____, Silvio. *Deleuze & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio. In: GALLO, S; KOHAN, W.O. (Orgs.). *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GARCIA, Carlos Marcelo. *O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência*. Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>.

_____. *Formação de Professores para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete A. (et. al.). *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. A prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores. In: GATTI, Bernardete Angelina, et. al. *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Unesp, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GAUTHIER, Clermont et. al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. *O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

_____. *O problema da experiência no ensino de filosofia*. v.31. Educação & Realidade, vol. 31, núm. 2, julho-dezembro. Porto Alegre: UFRGS, 2006. p. 9-26

GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica*. In: Professor reflexivo no Brasil : gênese e crítica de um conceito. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. *Ensino de Filosofia no ensino médio*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5ª edição. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

JESUS, Rodrigo Marcos de; SILVA, Alécio Donizete da. *Formação, ensino de filosofia e pensamento de libertação: apontamentos críticos*. *Revista Páginas de Filosofia*, v. 6, n. 1, p.29-49, jan./jun. 2014. Disponível em:< <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/PF/article/view/5326>>.

KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. São Paulo: Editora Nova cultural, 2000.

KOHAN, W.O. *Infância. Entre filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 5ª. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997

LIBÂNIO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança*. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, 1999.

LISPECTOR, Clarice. *Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres*. (Livro digital) Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1998

MACHADO, Roberto. *Deleuze, a arte e a filosofia*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Ed, 2010.

MARGUTTI, Paulo. *História da Filosofia do Brasil: o período colonial (1500-1822)*. São Paulo: Loyola, 2013.

MARQUES, Cesar Luiz Moreira da Fonseca. *Esboço de transcrição para a metáfora básica do infinito*. Dissertação. Curitiba, 2007

MARTON, Scarlett O anticlímax da sociedade contemporânea: Foucault, Deleuze e Derrida frente à crise. In: _____, Scarlett. *A invenção do contemporâneo - Foucault, Deleuze e Derrida: pensamentos rebeldes*. Cpfcultura. Bossa nova films, 2012. 44:21. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mPBN2vYsOLI&t=8s>>. Acesso em fev. 2016

MATOS, K.S.L.; VIEIRA, S.V. *Pesquisa educacional: o prazer de conhecer*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

MELLO, Irene Cristina de. Prefácio. In: TORRES, Glauce Viana de Souza (et. al.). *Dimensões da iniciação à docência: saberes e práticas do PIBID na UFMT (2009-2013)*. Cuiabá: EdUFMT, 2015.

MELLO, Irene Cristina de. Prefácio. O Projeto PIBID na Universidade Federal de Mato Grosso. In: MELLO, Irene Cristina de; NUNES, Maria Madalena; CARVALHO, Sumaya Persona de. *Iniciação à docência na UFMT*. Cuiabá: EdUFMT, 2012.

MENEZES, M. Mendes de; SILVA, Neusa Vaz e; SANTA MARIA, Cristiane N. (Orgs.). *Anais Filosofia da Libertação: historicidade e sentidos da libertação hoje*. Nova Petrópolis, RJ: Nova Harmonia, 2014. Disponível em: < <https://www.ufrgs.br/cbfil/>>. Acesso em dez. 2016.

MEYER, Dagmar E; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas pesquisas. In: MEYER, Dagmar e PARAÍSO (orgs.). *Metodologia de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações*. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p.17-24.

MONTEIRO, S. Borges; BIATO, E.C.L. *Uma avaliação crítica acerca de método e suas noções*. Revista de educação pública. 2008, v. 17, n. 34, p.255-271

MONTEIRO, Silas Borges. *Por uma filosofia semota - Uma fresta*, 2014. Disponível em: <<http://effufmt.blogspot.com.br/2014/02/por-uma-filosofia-semota.html>>. Acesso em: julh. 2016.

_____. Para além do discurso, a escuta das vivências: uma investigação otobiográfica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. (Org.). *Pesquisa em educação: Alternativas investigativas com objetos complexos*. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2006. p. 93-116.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 10ª ed. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich, Wilhelm. *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*. 5ª conferencia. Loyola, 2012. 6ª ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2012

_____. *A gaia ciência*. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. *Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral* (1873). Obras Incompletas. Trad. de Rubens Rodrigues Torres Filho. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

_____. *A filosofia na idade trágica dos gregos*. Lisboa: Edições 70, 1995.

NEVES. C.M.C. A Capes e a formação de professores para a educação básica. In: RBPB. Brasília, supl. 2, v, 8, mar. 2012. p. 353-373. *Educação Básica: Ensino de Ciências e Matemática e a Iniciação à Docência*.

NÓVOA, António. *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. *Revista Educacion*. Madrid, 2009.

_____. *O professor pesquisador e reflexivo*. Entrevista ao programa Salto para o Futuro (TV Escola). Setembro 2001. Disponível em:<http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm> Acesso em: fev. 2017.

OBIOLS, Guillermo. *Uma introdução ao ensino de filosofia*. Ijuí, Rio Grande do Sul: Ed. Ijuí, 2002

PALÁCIOS, Gonçalo Armijos. *Alheio olhar*. Goiânia: Ed. UFG, 2005.

_____. *De como fazer filosofia sem ser grego, estar morto ou ser gênio*. Goiânia: Ed. UFG, 2004.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar e PARAÍSO (orgs.). *Metodologia de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações*. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 25-47.

PIBID-UFMT. *Projeto institucional da Universidade Federal de Mato Grosso*. Cuiabá, 2013.

PIBID-UFMT. *Projeto institucional da Universidade Federal de Mato Grosso*. Cuiabá, 2009.

PIBID-FILOSOFIA. *Subprojeto Pibid-Filosofia da Universidade Federal de Mato Grosso*. Cuiabá, 2009.

PIBID-FILOSOFIA. *Subprojeto Pibid-Filosofia da Universidade Federal de Mato Grosso*. Cuiabá, 2013^a

PIBID-FILOSOFIA - *Relatório de atividade subprojeto PIBID -Filosofia*. Cuiabá, 2010

PIBID-FILOSOFIA - *Relatório de atividade subprojeto PIBID -Filosofia*. Cuiabá, 2011

PIBID-FILOSOFIA - *Relatório de atividade subprojeto PIBID -Filosofia*. Cuiabá, 2012

PIBID-FILOSOFIA - *Relatório de atividade subprojeto PIBID -Filosofia*. Cuiabá, 2013b.

PIBID-FILOSOFIA - *Relatório de atividade subprojeto PIBID -Filosofia*. Cuiabá, 2014

PIBID-FILOSOFIA - *Relatório de atividade subprojeto PIBID -Filosofia*. Cuiabá, 2015

PIBID-FILOSOFIA - *Relatório de atividade subprojeto PIBID -Filosofia*. Cuiabá, 2016

PIBID-FILOSOFIA - *Site do Subprojeto Filosofia*. Disponível em: <<http://pibidfilosofiaufmt.wixsite.com/pibidfilosofiaufmt>>. Cuiabá, 2015b.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. 7^a ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. *Professor reflexivo: construindo uma crítica*. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil – Gênese e crítica de um conceito*. 7^a ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. *Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática*. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

_____. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2008.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Coleção Estudos Culturais, 6).

PPP. *Projeto Político-pedagógico do curso de graduação em filosofia*. UFMT, Cuiabá, s/d.

- SANTIAGO, Juliana Carneiro; THEOBALDO, Maria Cristina. A experiência no IBID e o estágio docente em filosofia. In: TORRES, Glauce Viana de Souza (et. al.). *Dimensões da iniciação à docência: saberes e práticas do PIBID na UFMT (2009-2013)*. Cuiabá: EdUFMT, 2015.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SCHÖPKE, Regina. *Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade*. 1ª reimpr. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SOUZA, Ricardo Timm de. *O Brasil filosófico*, São Paulo: Perspectiva, 2003.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: CORTEZ, 2007.
- TADEU, Tomaz; CORAZZA, S.; ZORDAN, P. *Linhas de escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 127-205.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- TOMAZETTI, Elisete M; BENETTI, Cláudia Cisiane. *Formação do professor de Filosofia: entre o ensino e a aprendizagem*. Curitiba: Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 12, n. 37, p. 1027-1043, 2012.
- TORRES, Glauce Viana de Souza [et. al.]. *Dimensões da iniciação à docência: saberes e práticas do PIBID na UFMT (2009-2013)*. Cuiabá: EdUFMT, 2015.
- VASCONCELLOS, Jorge. *A filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não-filosofia*. Educação & Sociedade, v. 26, n. 93, p. 1217-1227, 2005.

Anexos

ANEXO 1

Diagnóstico cultural - filosófico. Escolas André Avelino e Raimundo Pinheiro

Nome _____ Idade _____

Naturalidade: _____ Sexo: _____ E-MAIL _____ ESCOLA: _____ Série _____ Turma: _____ Período: _____

Escola que estudou o ensino fundamental: Pública () Privada () Seriado () Ciclado ()

1. Quais dos itens abaixo fazem parte do seu projeto de vida. Marque com um X.
() Acabar o segundo grau; Fazer uma faculdade; (...) um curso de inglês e de informática; (...) Arrumar um bom emprego; () Encontrar a pessoa certa para casar; () Ter uma casa confortável; () Comprar um bom carro; () Ter filhos; () Ter dinheiro para mantê-los e educá-los com dignidade; () Ajudar os necessitados se possível; () Viajar de férias; () Pensar bem antes de votar, para escolher representantes que atendam as necessidades dos mais pobres; () Comprar todos os eletrodomésticos e eletroeletrônicos que tragam comodidade;
() Retribuir os esforços feitos por seus pais.
2. Se algum ou alguns dos itens acima não estão no seu projeto de vida, explique os motivos da não inclusão. Que itens você acrescentaria à lista e por quê?
3. Quantos livros você leu durante todo o ano passado além dos livros didáticos?
4. Você lê jornais? Se sim qual o preferido? Qual parte é a sua preferida?
5. Você lê revistas? () Sim; () Não; Qual tipo de revista? () geral; () feminina; () masculina; () esportiva; () quadrinhos; () científica; () cultural.
6. Quanto tempo você dedica, em média, por semana, para fazer tarefas escolares e trabalhos de casa () 0 a 30min; () 30min a 1h; () de 1h a 2h; () de 2h a 3h; () mais de 3h.
7. Qual é sua diversão ou atividade de lazer principal?
8. Se você pudesse escolher qualquer coisa no que diz respeito a lazer, o que escolheria?
9. Você escuta rádio? Se sim qual o nome da preferida?
10. Você vê TV? Se sim qual seu programa favorito? Cite apenas um.
11. Você faz algum outro curso fora da escola? Se sim, qual?
12. Você pratica regularmente algum tipo de atividade esportiva? Se sim, qual?
13. Você toca algum instrumento musical? Que tipo de música você prefere? Cite um tipo.
14. Você pretende fazer faculdade? Se sim, qual? Você acha que vai conseguir? Se não, por quê? Escolha uma das alternativas: () Não terei tempo; () não terei dinheiro; () não terei conhecimento suficiente; () não terei força de vontade; () não sei; () nenhuma delas.
15. Se você tivesse oportunidade, faria um curso técnico? Se sim, qual? Se não, por quê?
16. Em sua opinião, qual a principal qualidade de um bom professor? Assinale uma entre as seguintes: () dar nota fácil; () compreender os problemas dos alunos; () explicar bem; () ser exigente na matéria; () entender a matéria. () outro, qual?
17. Se a escola ficasse aberta nos fins de semana, com atividades que lhe interessasse, você viria? Se sim, qual seria essa atividade? Escolha uma dentre as seguintes: () esportes; () música; () teatro; () aulas de informática; () outros, qual?
18. Em sua opinião, qual é a principal qualidade de uma boa escola? () liberdade; () organização; () democracia; () limpeza; () bons professores. () outro, qual?
19. Você usa o computador em casa ou na escola? Se sim, com que frequência?
20. Você já leu ou estudou alguma coisa de Filosofia? O que e onde?
21. Para você, o que é Filosofia?
22. Você vê alguma contribuição da Filosofia na sua formação? Justifique sua resposta.

(PIBID-FILOSOFIA, 2010, p. 26).

Diagnóstico cultural filosófico. Escola Presidente Médici e Ferreira Mendes

Idade: _____ Naturalidade _____ Sexo: _____

Escola: _____ Série: _____ Turma: _____ Período: _____

Você se autodeclara:

Negro Pardo Branco Indígena Outro: _____

Você é adepto a alguma religião? Não Sim

Se sim, Qual? _____

Em sua casa moram quantas pessoas? Especifique o vínculo familiar:

Escola em que você estudou o ensino fundamental:

Pública Privada

Você gosta da sua atual escola? Sim Não

Que melhoras você gostaria que fossem realizadas em sua escola:

Qual é a sua matéria preferida? _____

Após o término do ensino médio, quais dos itens abaixo fazem parte do seu projeto de vida? Marque

com um X: Cursar uma faculdade Fazer algum curso técnico Arrumar um bom emprego

Casar e ter filhos Viajar Ajudar aos necessitados Outro: _____

Quais leituras mais lhe agradam?

literatura (brasileira ou estrangeira) literatura infanto-juvenil jornais revistas sobre política ou

economia revistas sobre moda ou celebridades HQs, gibis, ou mangás Não gosto de ler

Outros:

Quando não está na escola o que você mais gosta de fazer: navegar na internet assistir

televisão ir ao cinema praticar esportes ler namorar ou paquerar ir ao teatro sair pra

dançar ir à shows

Outros: _____

Para quais atividades você mais utiliza a internet:

Estudar Manter-se atualizado (ler notícias e blogs) navegar nas redes sociais Assistir filmes e

seriados jogar Outros: _____

Você conhece ou frequenta algum desses lugares? Quais?

SESC Shopping Arena Pantanal Cine teatro UFMT Biblioteca pública Cinema

(PIBID-FILOSOFIA, 2016, CUC-050)

Questionário diagnóstico - Categorias para as questões 20, 21 e 22.

20. Você já leu ou estudou alguma coisa de Filosofia?

a. Sim b. Não

20.1 O que?

a. ética b. Política c. lógica d. história da filosofia

20.2. Onde?

a. não respondeu b. na escola c. na internet d. em revistas e. em livros
f. na igreja g. associações de difusão cultural

21. Para você, o que é filosofia?

- Não respondeu
- Não sabe
- Antropologia filosófica: estudo da vida, entendimento do mundo, ser humano e suas necessidades.
- Lógica: entendimento das razões, modo de pensar, argumentação;
- Epistemologia: estudo da mente, conhecimento racional;
- Filosofia política e ética: modo de vida, regras humanas, ter opinião própria;
- História da filosofia: estudo da vida filosófica, estudo dos filósofos;
- metafísica: fundamentos da realidade, conhecimento do mundo, existência;
- pensamento crítico: questionamento;
- Psicologia: estudo da personalidade
- Sociologia
- Pansofia: todo o saber, tudo;
- Coisa interessante
- Coisa chata, desinteressante;

22. Você vê alguma contribuição da Filosofia na sua formação?

- Não respondeu
- Não sabe
- Sim
- Não
- Contribui parcialmente

• Justifique

- Não respondeu
- Não sabe
- Contribui para reflexão
- Contribui para ação moral
- Contribui para autoconhecimento
- Contribui para cidadania
- Contribui para civilidade
- Contribui para formação cultural
- Contribui para sucesso pessoal;
- Contribui para julgamento

(PIBID-FILOSOFIA, 2011, anx. 3).

ANEXO 2

PIBID
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Áreas de investigação filosófica

<p>Lógica</p> <p>Do grego <i>logos</i>: "razão", "teoria"; mais primitivamente "palavra". Investiga as condições da validade dos argumentos e oferece regras do pensamento correto.</p>	<p>Metafísica</p> <p>Do grego <i>meta</i>, "além de". Também conhecida como ontologia; que estuda o "ser enquanto ser". Para Aristóteles: Filosofia primeira, busca os princípios, estuda temas como a essência do universo, a existência da alma e de Deus.</p>
	<p>Epistemologia</p> <p>Do grego <i>episteme</i>, "ciência". Estuda o conhecimento científico do ponto de vista crítico, isto é, do valor das hipóteses, do método, das conclusões alcançadas...</p>
	<p>Teoria do Conhecimento</p> <p>Estuda as relações entre sujeito e objeto no ato de conhecer. Investiga as fontes e limites do conhecimento: se o conhecimento deriva realmente das nossas sensações, se existem idéias anteriormente a qualquer experiência, se é possível ou não conhecer a realidade e as noções de verdade e falsidade.</p>
<p>Filosofia Política</p> <p>Do grego <i>politiké</i>, derivado de <i>polis</i>, "cidade". Investiga as relações de poder entre os cidadãos, a sociedade e o Estado; as formas de regimes políticos; os fins da política. Discute as noções de representação política, opinião pública, liberdade política, poder, força...</p>	<p>Ética</p> <p>Do grego <i>ethos</i>, "costume". Também chamada filosofia moral, reflete sobre os princípios éticos. Do latim <i>mos, moris</i>, "moral". Conjunto de regras de conduta cuja finalidade é organizar as relações interpessoais a partir de determinados valores, costumes e tradições sociais.</p>
<p>Estética</p> <p>Do grego <i>aisthesis</i>, "faculdade de sentir", "compreensão pelos sentidos". Também discute questões relacionadas ao sentimento que as obras de arte despertam nos seres humanos. Analisa criticamente o belo e o feio, o juízo do gosto.</p>	

PIBID
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Características da Filosofia

<p>Reflexiva:</p> <p>Examinemos a palavra <i>reflexão</i>: <i>reflectere</i>, em latim, significa fazer retroceder, voltar para trás, recorrer. Portanto, retomar o próprio pensamento, pensar o já pensado, voltar para si mesmo e colocar em questão o que já se conhece (Aranha M. A., p. 20)</p>  <p style="text-align: center;"><small>René Magritte La Reproduction Interdite, 1937</small></p>	<p>Radicalidade:</p> <p>A filosofia é radical porque sua reflexão busca as raízes da questão: do latim <i>radix, radices</i>, raiz e no sentido derivado, fundamento, base. Portanto, a filosofia é radical por explicitar os fundamentos do pensar e do agir (Aranha M. A., p. 21)</p> 
<p>Pensamento sistemático:</p> <p>O conhecimento filosófico é um trabalho intelectual [...] Ou seja, presente-se que a filosofia opera sistematicamente com coerência e lógica (Chauí, M., p. 21, 22), formando ideias interligadas entre si.</p> 	<p>Rigorosa:</p> <p>O filósofo especialista dispõe de um método claramente explicitado que permite proceder com rigor, garantindo a coerência e o exercício da crítica. Para justificar suas afirmações usa de uma linguagem rigorosa que define os conceitos evitando ambigüidades típicas das expressões cotidianas. (Aranha M. A., p. 21)</p> 
<p>Conceitual:</p> <p>Os conceitos são a forma própria da filosofia construir interpretações do real. A produção conceitual da filosofia surge a partir das experiências vividas, ou seja, a partir dos problemas do plano de imanência (Aspiz R.; Gallo, p. 39)</p> 	

Referências: CHAUÍ, Marilena. - Conhecimento Filosófico, 13ª Ed., 2005 SP. ARANHA, M. A. - Filosofia da Educação, 1ª Ed., 2005 SP. GALLO, R. - APOL, Revista - Ensino Filosofia 2, 1ª Ed., 2009 SP.

PIBID
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Teoria do Conhecimento

Conhecimento empírico

O termo empirismo tem sua origem no grego *empeiria* que significa experiência sensorial. O empirismo desenvolveu-se principalmente nos séculos XVII e XVIII. Segundo os empiristas o único conhecimento verdadeiro é aquele obtido através das sensações e das experiências que os sujeitos têm do mundo. Assim, o conhecimento inicia-se nas sensações unidas às experiências acumuladas para posteriormente formar-se as ideias. Alguns filósofos empiristas: Locke, Berkeley e Hume.

Conhecimento racional

O racionalismo é uma corrente filosófica desenvolvida na Europa do século XVII. Para os racionalistas o conhecimento é produto da razão, pois ela é a única capaz de discernir o verdadeiro do falso; ao contrário dos sentidos que podem nos causar sensações confusas e enganosas. Nesta corrente, o conhecimento obtido pela razão é independente do conhecimento empírico. Para os filósofos racionalistas a razão é uma faculdade da alma humana que é por natureza racional. René Descartes é o filósofo que funda o racionalismo moderno.

Platão e a teoria das ideias

Platão dividia o mundo em duas esferas: a sensível e a supra-sensível. Para Platão o mundo sensível é uma realidade aparente e aquela que se guia pelas aparências não conhece a verdade e, portanto, permanece na escuridão. Viver pelas aparências é como estar aprisionado numa caverna. O mundo das ideias é a realidade verdadeira das coisas e para se chegar ao conhecimento dessas ideias que são as verdades eternas, o homem deve se guiar unicamente pela razão e, assim, sair da caverna.

As quatro causas Aristotélicas

Aristóteles define a ciência *episteme* como "hábito demonstrativo" *hexis apodeiktiké*. Para Aristóteles ter ciência significa conhecer as causas daquilo que se observa. O filósofo estabelece quatro causas fundamentais:

1. causa eficiente: aquilo que produziu algo, no caso, o artista;
2. causa material: do que é feita a coisa, no exemplo, o mármore;
3. causa formal: a coisa em si, neste caso, a escultura de Augusto;
4. causa final: aquilo para o qual a coisa é feita.






Allegoria da caverna. Passagem do mundo sensível ao inteligível.

Referências: CHAUÍ, Marilena. - Conhecimento Filosófico, 13ª Ed., 2005 SP. ARANHA, M. A. - Filosofia da Educação, 1ª Ed., 2005 SP. GALLO, R. - APOL, Revista - Ensino Filosofia 2, 1ª Ed., 2009 SP.

PIBID
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

PIBID FILOSOFIA

FILOSOFIA POLÍTICA

Filosofia Política é a área da filosofia que discute o fenômeno político, investiga temas como: formas de organização política, Estado ideal, legitimidade do poder, relação entre política e ética.

O filósofo político analisa conceitos como os de igualdade, liberdade, Estado, democracia, tolerância, obediência, poder, etc. A partir dos quais discute problemas como:

- O que é política?
- O que é poder político?
- O que é a liberdade política?
- Em que consiste a igualdade política?



- Pica ali o dia todo sem fazer nada. Só fala, fala, fala e promete tudo a toda a gente. Chama a isso 'política'...

Alguns pensadores da filosofia política:
Platão, Aristóteles, Maquiavel, Bodin, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau, Hegel, Marx e Engels, Arendt, Tocqueville.

"O que, especificamente, diferencia o homem é que ele sabe distinguir o bem do mal, o justo do que não é, assim todos os sentimentos dessa ordem cuja comunicação forma exatamente a família do Estado." Aristóteles, *Política*.

"[...] o fim do Estado não é transformar os homens de seres racionais em animais ou autômatos, mas, pelo contrário, que seu espírito e seu corpo se desenvolvam em todas as suas funções e façam livre uso da razão sem rivalizar pelo ódio, a cólera ou o engano, nem se façam guerra com ânimo injusto. O fim verdadeiro do Estado é, pois, a liberdade." Spinoza, *Tratado teológico político*.

Referências
CONTRIM, Gilberto. *Fundamentos da filosofia: história e grandes temas*. São Paulo: Saraiva, 2000.
www.portalfo.usf.br/filosofia/politica.pdf.
Projeto5blogspot.com/2010_09_01-archiz.html.

Filosofia **Filosofia**

Lógica - Falácias

A falácia é um tipo de raciocínio incorreto, apesar de ter a aparência de correção.

Falsa causa é uma falácia em que o argumento tenta estabelecer uma relação causal, sendo esta relação errônea. "Gabriela foi curada de câncer, graças a um chazinho caseiro". "Então este chazinho vai curar todos os que tem câncer".

Falácia Apelo à tradição (*Argumentum ad Antiquitatem*) toma algo como verdadeiro só porque é antigo. "O doutor Meirelles disse a verdade, afinal ele tem 60 anos."

Argumento pela ignorância (*Argumentum ad Ignorantiam*) é cometido sempre que uma proposição é sustentada como verdadeira na base, simplesmente, de que não foi provada sua falsidade. (COPI, 1997). "Jamais um sopro de escândalo tocou o Senador. Portanto ele deve ser incorruptivelmente honesto."

Recurso à Força (*Argumentum ad Baculum*) ocorre quando alguém apela à força ou ameaça para força ou tenta forçar alguém a fazer o que ela queira.

Argumento de Autoridade (*Argumentum ad Verecundiam*) apela a autoridade. Para aceitação de determinado argumento se apela ao conhecimento ou admiração de uma autoridade. "Claro que existe vida em Marte, pois o presidente dos USA acredita, então existe."

A falácia Contra o homem (*Argumentum ad hominem*) têm duas interpretações:
 (1) **Ofensiva** - essa falácia tenta refutar o argumento apresentado atacando a pessoa não o argumento.
 "O doutor Marcelo descobriu a cura de uma doença, entretanto, foi demitido do seu cargo de diretor geral da empresa Y por desonestidade. Logo, sua descoberta é indigna de confiança, pois ele é desonesto."
 (2) **Circunstancial** - diz respeito às relações entre as convicções de uma pessoa e suas circunstâncias. (COPI, 1997).
 "- Pedro, o senhor é um bárbaro, pois caça animais inocentes para seu próprio divertimento!"

Argumento dirigido ao Povo (*Argumentum ad Populum*) ocorre quando se apela para uma grande quantidade de pessoas visando a aceitação do argumento.
 "Milhares de pessoas votaram no candidato X, que outra evidência você quer para ver que este candidato é o melhor para o Brasil?"

Apelo à Piedade (*Argumentum ad Misericordiam*) comete esta falácia quando se apela para a compaixão ou piedade a fim de conseguir que uma determinada conclusão seja aceita.

Exemplo de Falácia:
 "Solte-me seu guarda. Tenho prova hoje. Se meu pai souber estou frito."

Palavras-chave: Linguagem, Argumento, Raciocínio.

UFMT, 1970-2010 Educação e Cidadania Universidade Federal de Mato Grosso Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

UFMT 40 ANOS **UFMT** **PIBID** **PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA**

III Seminário Integrador do PIBID
PIBID-FILOSOFIA

CAPES

LÓGICA NO ENSINO MÉDIO

As aulas preparadas pelo PIBID-Filosofia para o 1º ano do ensino médio partiram dos seguintes pressupostos a respeito da didática para o ensino da lógica:

- (1) processo de sensibilização com foco na percepção da presença e da exigência do raciocínio lógico no cotidiano;
- (2) problematização dos elementos que permitem distinguir um raciocínio lógico de um raciocínio não lógico;
- (3) investigação a partir da apresentação da lógica clássica;
- (4) atividades que envolvam a construção de raciocínios lógicos e o diagnóstico de discursos falaciosos;
- (5) apresentação de pontos de contato entre a lógica e as demais áreas de conhecimento;
- (6) autoavaliação cognitiva e atitudinal ressaltando o emprego ou não de raciocínios válidos no nosso dia a dia.

	Médico	Engenheiro	Advogado	Lucia	Patricia	Maria
Carlos	X				X	
Luis		X				X
Paulo			X			X
Lucia	X			X		
Patricia		X			X	
Maria			X			X

Exemplo de Sensibilização.

(Parte da atividade realizada no processo de sensibilização. Retirada da revista Problemas de lógica, n. 41, Edouro.)

Palavras-chave: Linguagem, Argumento, Raciocínio.

<http://www.allvoices.com/contributed-news/1807043-penguin-logic-cartoon>
<http://staticmap.com/parislatitudes.blogspot.com/2010/03/30logica-em-releitao-olhosmeos.html>

Av. Fernando Correia da Costa, s/n – Boa Esperança – Prédio Casarão 1º Andar – Site www.ufmt.br/proeg
 Pró-Reitoria de Ensino e Graduação Coordenação de Programas de Formação Docente

UFMT PIBID **PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA**

Linha do Tempo da Filosofia

Antiga Séc. VII a.C.			Medieval Séc. v	
Pré-socrático	Clássico	Helenismo	Patrística	Escolástica
Características				
Passagem do mito para razão.	Apogeu político, econômico e cultural das cidades gregas. Debate e retórica.	Conquista da Grécia pelos Macedônios. Integração entre a cultura clássica e cultura dos povos orientais.	Queda do Império Romano. País da Igreja. Defesa do cristianismo.	Criação das universidades. Querela entre fé e razão. Método da disputa.
Questões Filosóficas				
Qual é a origem de todas Coisas?	Qual é a essência do ser humano?	Como devemos viver?	É possível conciliar a fé com a razão?	Como compreender a verdade revelada?
Filósofos, Teorias e Obras				
Tales: a água Anaximenes: o ar Heráclito: fogo e devir Parmênides: o ser Obras: somente fragmentos	Sofista: retórica Sócrates A maiêutica Platão Teoria das ideias A República Aristóteles Ato e potência De Anima	Epicurismo: prazer, atomismo Estocismo: razão, cosmopolitismo Ceticismo: suspensão do juízo Cinismo: Desprezo pelas convenções humanas	Santo Agostinho Livre arbítrio, graça, Natureza decaída Confissões, Cidade de Deus, Trindade, Soliloquios, A vida feliz	Tomás de Aquino As cinco provas da existência de Deus, Confiança na razão, Verdade: conformidade do intelecto à forma Suma teológica,

Referências Bibliográficas
COTTON, Gilbert & FERNANDES, Miro. Fundamentos de Filosofia. São Paulo: Editora Saraiva, 2010.

UFMT 40 ANOS **UFMT** **PIBID** **PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA**

III Seminário Integrador do PIBID

CAPES

Subprojeto PIBID FILOSOFIA
Departamento de Filosofia/CHS/UFMT - PIBID/CAPES

Elaboração e aplicação de questionário diagnóstico Filosofia: o quê? Para quê? Por quê?

Entendemos que o conhecimento da vivência cultural do estudante é fundamental para o desenvolvimento das ações pedagógicas em sala de aula. Nesse sentido, aplicamos um questionário diagnóstico junto aos discentes das escolas participantes do Subprojeto PIBID Filosofia, cujas perguntas visam colher informações sobre o universo cultural escolar e social, sobre a relação entre o professor e o aluno e sobre o ensino da Filosofia.

Para você, o que é Filosofia?

Série: 1º Ano Série: 2º Ano Série: 3º Ano

LEGENDA

1. Antropologia Filosófica
2. Lógica
3. Epistemologia
4. Filosofia Política e Ética
5. História da Filosofia
6. Metafísica
7. Pensamento Crítico
8. Psicologia
9. Sociologia
10. Pensafolia
11. Coisa Interessante
12. Coisa Chata
13. Não sabe
- 14 Não Respondeu

Com a análise dos dados coletados pretendemos:

- a- conhecer a opinião do aluno acerca a presença da filosofia no seu processo formativo;
- b- elaborar procedimentos didáticos para o ensino da Filosofia a partir da vivência cultural e social do discente.

Palavras-chaves: Ensino da Filosofia, Diagnóstico Realidade Escolar, Vivência Escolar.

Av. Fernando Correia da Costa, s/n – Boa Esperança – Prédio Casarão 1º Andar – Site www.ufmt.br/proeg
 Pró-Reitoria de Ensino e Graduação Coordenação de Programa de Formação Docente

ANEXO 3

Seminário Oficina de conceitos

Análise da proposta metodológica de Silvio Gallo a partir do estudo das obras *Metodologia do Ensino de Filosofia e Filosofia: experiência do pensamento* (livro didático adotado nas escolas parceiras do PIBID Filosofia). Período: março a abril.

Cronograma

Dia 23 (segunda) de fevereiro às 14h - capítulos 1 e 2 do livro “Metodologia do Ensino de Filosofia”
Dia 24 (terça) de fevereiro às 14h - capítulos 3 e 4 do livro “Metodologia do Ensino de Filosofia”
Dia 25 (quarta) de fevereiro às 14h - capítulos 5 e 6 do livro “Metodologia do Ensino de Filosofia”
Dia 2 (segunda) de março às 19h - livro didático "Filosofia: experiência do pensamento" (Unidade 1)

Obras estudadas

GALLO, Silvio. *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o Ensino Médio*. Campinas: Papyrus, 2012

GALLO, Sílvio. *Filosofia: experiência do pensamento*. ed. São Paulo: Scipione, 2014.

Roteiro para análise do livro didático

Questões orientadoras para análise:

- a) O livro, unidade ou capítulo apresenta uma abordagem histórica, temática ou problemática?
- b) Quais os autores e períodos da história da filosofia são apresentados?
- c) Há algum filósofo latino-americano, africano ou oriental presente no texto? Se sim, como é utilizado (simplesmente citado ou tem suas ideias discutidas)?
- d) Quais os principais conceitos trabalhados no livro, unidade ou capítulo?
- e) As imagens apresentadas são condizentes com o conteúdo abordado?
- f) Que tipos de exercícios são propostos: de fixação do conteúdo, de aprofundamento temático ou de elaboração pessoal/criativa sobre o tema?
- g) Sobre os textos de filósofos: Estão presentes no material? Se sim, de que forma estão presentes? Com qual finalidade?
- h) Há sugestões bibliográficas e audiovisuais? São de fácil acesso?
- i) Quais os principais recursos didáticos utilizados no livro (gráficos, sínteses, imagens, textos literários e jornalísticos, mapas conceituais, glossários, etc.)?
- j) Quanto à linguagem da obra, como você a avaliaria: adequada ou inadequada para o público-alvo? Justifique.
- k) Indique três aspectos positivos e três aspectos problemáticos da obra.
- l) Você adotaria esse material didático na escola? Justifique.

(PIBID-FILOSOFIA, 2015, an. 2, 2.1).

ANEXO 4

Formação Cultural-filosófico-pedagógica – 2010.

- Apresentação e discussão das *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio: Filosofia*.
- Apresentação e discussão da versão preliminar das *Orientações curriculares da educação básica do Estado do Mato Grosso – Ensino Médio: Filosofia*.
- Apresentação e discussão do *Projeto das Orientações Curriculares em Filosofia da Secretaria de Educação do Município de Cuiabá*. Palestrante: Prof. Dr. Aristides Januário da Costa Neto (SME-Cuiabá, em 2/7/2010).
- Apresentação e discussão da obra *Pedagogia da autonomia*, de Paulo Freire.
- Apresentação e discussão da obra *Ensinar Filosofia: um livro para professores*, de Renata Aspis e Sílvia Gallo.
- Apresentação e discussão dos vídeos didáticos *A filosofia no ensino médio: expectativas e possibilidades* e *A filosofia no ensino médio: elementos didáticos para a experiência filosófica*, ambos com Sílvia Gallo, Renata Aspis, F. Favaretto e W. Kohan.
- Apresentação e discussão da obra *Ensino de Filosofia e Currículo*, de Ronai Rocha.
- Apresentação e discussão do artigo *Prefácio a uma filosofia*, de O. Porchat.
- Participação no minicurso *Didática Geral* (20 hs aula), promovido pelo Grupo de Pesquisa Prophil e ministrado pela Profa. Francisca Ferreira dos Santos (Instituto de Educação/UFMT, no período de 27/5 a 1/7 de 2010).
- Participação no *Seminário Juventudes*, promovido pelo PIBID Sociologia, sob a coordenação da Profa. Edilene Cruz (ICHS/UFMT, no período de 5/7/ a 15/7 de 2010).
- Participação na *Oficina Diagnóstico da Realidade Escolar*, promovido pelo PIBID Sociologia, sob a coordenação da Profa. Edilene Cruz (ICHS/UFMT, no período de 13 e 14/7 de 2010).
- Prof. Dr. Roberto Rondon (UFPB). Palestra: Ensinar filosofia: entre o universalismo da tradição e a pluralidade local das escolas e seus sujeitos (PIBID-FILOSOFIA, 2010, p. 4).

Reuniões no Grupo Prophil – 2010 - Seminários de pesquisa em 2010 (2º semestre)

1. Projeto de pesquisa: monografia final de curso. Título: *Educação em Aristóteles – Livros VII e VIII* da Política. Autor: Evanildes Marcelina Aguiar
2. Projeto de pesquisa: monografia final de curso. Título: *Educação em Montaigne. Ensaios, Livro I*, cap. 26. Autor: Manoelle da Silva Melquiades
3. Projeto de pesquisa: dissertação de mestrado. Título: *A filosofia no IFMT-Cuiabá: educação no ensino médio profissionalizante*. Autor: Walkyr Marra
4. Projeto de pesquisa: monografia final de curso. Título: *Educação na infância em Platão – As Leis*. Autor: Ariclenes Saraiva
5. Projeto de pesquisa: UFMT. Título: *Ética na educação básica*. Autor: Maria Cristina Theobaldo
6. Projeto de pesquisa: monografia especialização. Título: *Ensino de filosofia para surdos*. Autor: Fernanda Paixão
7. Projeto de Pesquisa: monografia final de curso. Título: *A noção de moldar o homem através da educação em Erasmo*. Autor: Maria de Fátima Paula
8. Projeto de pesquisa: monografia final de curso. Título: *A concepção de educação na cidade ideal em Platão: A República e As Leis*. Autor: Arlete de Pinho
9. Projeto de pesquisa: SEDUC/UFMT. Título: *Didática para o ensino da Filosofia*. Autores: Irzair Ciro Correa e Francisca Ferreira dos Santos
10. Projeto de pesquisa: tese de doutorado (2010). Título: *A formação inicial de professores e o currículo de filosofia*. Autor: Lívio dos Santos Wogel (membro do Prophil e colaborador eventual do Pibid-Filosofia). (PIBID-FILOSOFIA, 2011, an. 4).

ANEXO 5

Formação filosófico-pedagógica – 2011

- Prof. Dr. Thomas Kesselring (Universidade Pedagógica de Berna e Universidade Pedagógica de Moçambique). Palestra: Entre Filosofia e Psicologia: a ética e as emoções. Em 31/5/2011.
- Prof. Admilson Assunção (CEFAPRO). Palestra: A filosofia na rede pública de ensino do Estado de Mato Grosso e a atuação do Cefapro. Em 3/6/2011.
- Profa. Dayse Faro (coord. ensino IEC). Palestra: A filosofia na educação básica e o papel da coordenação de ensino. Em 6/6/2011
- Prof. Irzair Ciro (SEDUC). Palestra: Filosofia no ensino médio da rede pública estadual – relato de experiência. Em 10/6/2011.
- Prof. Domingos Sávio Melo (SEDUC/PIBID Filosofia). Palestra: Elementos da prática filosófica e pedagógica. Em 24/6/2011.
- Curso de ética e Filosofia Política: Curso realizado na Sala do Educador das escolas participantes de abril a junho de 2011, totalizando 6 horas.

(PIBID-FILOSOFIA, 2011, anx. 23).

Reuniões no Grupo Prophil – Seminários de leituras em 2011 (1º e 2º semestres)

1. Filipe Ceppas, “Desencontros entre ensinar e aprender filosofia”. In *Revista Sul-Americana de Filosofia e educação*, nº 15, Nov. 2010-abril 2011.
2. Cortella, M. A escola e o conhecimento. Caps. 3 e 4. Ildeu Coelho (org.) *Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia*, da Editora PUC Goiás.
4. Leoni Maria Padilha Henning (org.) *Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico*, v. 1 e 2. Ed. Eduel, Londrina, 2010.
5. Kronbauer, L. G. “Filosofia e ensino como experiência hermenêutica”. In Ceppas, F. Oliveira, P., Sardi, S. *Ensino de Filosofia: formação e emancipação*. Campinas: Ed. Alínea, 2009. Nunes, B. *Ensaios filosóficos*. São Paulo: Martins Fontes, 2010. Cap. VI (Hermenêutica). Moraes, R. *Filosofia do Diálogo*. Campinas: Ed. Alínea, 2011.
8. Paulo Freire. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
9. XAVIER, Conceição Clarete; JESUS, Rodrigo Marcos de (orgs.). *Educação, Cultura e Complexidade: diálogos Brasil-Cuba*. Belo Horizonte: Argumentvm, 2010, p. 117-139.
10. Estudos sobre educação popular com o Prof. Alécio. Helena Tenderini e Alécio Donizete. “Formação de educadores/as sociais no Recife”.
11. Oliveira, D. *Ética e movimentos sociais populares – práxis, subjetividade e libertação*. Curitiba: Gráfica Popular, 2006.
12. Mance, E. A. *Redes de colaboração solidária: aspectos econômicos-filosóficos: complexidades e libertação*. Ed. Vozes, 2002.
13. Adorno, T. *Educação após Auschwitz*. Adorno, T. Teoria da semicultura.
15. Deina, W. J. “Filosofia no ensino médio: uma leitura com base na teoria crítica da Escola de Frankfurt”. In Ceppas, F. Oliveira, P., Sardi, S. *Ensino de Filosofia: formação e emancipação*. Campinas: Ed. Alínea, 2009.
16. D’Angelo, M. “A escola de Frankfurt: teoria tradicional e teoria crítica”. In *Saber-fazer filosofia: pensadores contemporâneos*. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2011.
17. Suarez, R. “Nota sobre o conceito de *bildung* (formação cultural)”. In *Kriterion*, Belo Horizonte, nº 12, dez. 2005.
18. Pucci, B. (org.) *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis: Vozes, 1995.

ANEXO 6

Atividades de Extensão-2012

Atividade: *Leituras Filosóficas* (coordenação: Alécio Donizete da Silva, Rodrigo Marcos de Jesus) Crepúsculo dos ídolos (Nietzsche) (3/2012). O existencialismo é um humanismo (Sartre) (10/2012) Descrição: Oportunizar aos alunos a leitura e discussão de textos filosóficos clássicos de curta extensão.

Atividade: *O autor e a obra: Paulo Freire e a "Educação como prática da liberdade"* (10/2012) (coordenação: Alécio Donizete da Silva, Rodrigo Marcos de Jesus). Descrição: Oportunizar aos alunos a leitura e discussão dos textos de Paulo Freire.

Atividade: *Cinema e Filosofia* (2012). (Alécio Donizete da Silva, Rodrigo Marcos de Jesus, coordenação G. Mograbi). Descrição: aproximação entre duas linguagens com enriquecimento de ambas sem que uma necessariamente explique a outra. Alunos envolvidos: Graduação: 30

Extensão universitária (Depto. de Filosofia / UFMT). Atividade: *Brasil: múltiplos olhares* (5/2012 - 5/2012). (coordenação: Alécio Donizete da Silva, Rodrigo Marcos de Jesus). Descrição: o Brasil na visão de autores brasileiros: Antonio Vieira, Oswald de Andrade, Álvaro vieira pinto, Nelson Rodrigues.

(PIBID-FILOSOFIA, 2012, anx.11).

Reuniões no Prophil - Atividades desenvolvidas em 2012

Seminários de Leitura

- Gallo, S. *Metodologia do ensino de filosofia*. Ed. Papyrus, 2012.
- Deleuze; Quattari, *O que é filosofia* (introdução, cap.1). Coordenação Jean e Henrique
- Deleuze, *Diferença e repetição* (cap. 3). Coordenação: Rodrigo e Cristina
- Gelamo, R. P. Pensar sem pressupostos: condição para problematizar o ensino da filosofia. *Pro-Posições*. v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008.
- Debate sobre a influência de Deleuze na educação, com a presença do Prof. Silas Monteiro (coordenador do Grupo de Pesquisa Escrita e professor do Programa de Pós Graduação em Educação – IE/UFMT).

- **Seminários de pesquisa - Apresentação de resultados de pesquisa**

1. Projeto de pesquisa: SEDUC/UFMT. Título: *Didática para o ensino da Filosofia*. Autores: Irzair Ciró Correa e Francisca Ferreira dos Santos
2. Projeto de pesquisa: monografia curso de especialização. Título: *A coordenação pedagógica e o ensino de filosofia no ensino médio* (2011). Autor: Dayse Antunes de Oliveira Faro
3. Projeto de pesquisa: monografia final de curso de graduação. Título: *Educação em Aristóteles – Livros VII e VIII da Política*. Autor: Evanildes Marcelina Aguiar
4. Projeto de pesquisa: monografia final de curso de graduação. Título: *Educação em Montaigne. Ensaio*, Livro I, cap. 26. Autor: Manoelle da Silva Melquiades
5. Projeto de pesquisa: monografia final de curso de Graduação. Título: *Ensino da filosofia na educação básica*. Autora: Sheila Cristina Toledo.

- **Projetos de Pesquisa em andamento**

6. Projeto de pesquisa: Departamento de Filosofia / Propeq. Título: *Democracia e Educação no Brasil: análise da filosofia da educação brasileira*. Autor: Rodrigo Marcos de Jesus
7. Projeto de pesquisa: Departamento de Filosofia / Propeq. Título: *O ensino de Filosofia a partir do conceito de autonomia em Paulo Freire e Enrique Dussel*. Autor: Alécio Donizete da Silva
8. Projeto de pesquisa: Departamento de Filosofia / Propeq. Título: *Filosofia e seu ensino: formação ética e política na educação básica* (reformulado em 2012). Autor: Maria Cristina Theobaldo
9. Projeto de pesquisa: UFMT. Título: *Um diálogo entre a Filosofia e a didática*. Autor: Francisca Ferreira dos Santos.

(PIBID-FILOSOFIA, 2012, p.23; PIBID-FILOSOFIA, 2012, anx.12)

ANEXO 7

Grupos de estudo – Formação - 2013

- 1) Grupo de estudo “Introdução ao Ensino de Filosofia”: estudo e discussão com os novos integrantes do Pibid da obra de Guilherme Obiols, Uma introdução ao ensino da filosofia. Início: fevereiro de 2013 Término: março de 2013
- 2) Grupo de estudo com PIBID História: estudo e discussão de capítulos do livro Vigiar e punir (Foucault). Início: fevereiro de 2013 Término: abril de 2013. Texto: FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir. Petrópolis, Vozes, 1987.
- 3) Grupo de estudo “Cinema e Filosofia”: estudo e discussão de algumas reflexões filosóficas sobre cinema a fim de embasar o projeto didático “Cinema e Filosofia”. Início: fevereiro de 2013. Término: abril de 2013. Textos: BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: Obras escolhidas. Magia e Técnica, arte e política. Trad. Sérgio Paulo Roaunet. São Paulo: Brasiliense, 1994. P. 165-196. A poética do movimento: considerações preliminares ao cinema de Humberto Guido, presente no livro O cinema brasileiro e a filosofia organizado por Ronie A.T. da Silveira e Sérgio Schaefer.
- 4) Grupo de estudo “Habermas”: estudo introdutório sobre a teoria do agir comunicativo de Habermas a fim de embasar o projeto didático “Filosofia artesanal”. Início: agosto de 2013. Término: setembro de 2013. Textos: Habermas, Jürgen. Consciência moral e agir comunicativo. Tradução de Guido A. de Almeida. – Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003. Vaz, Henrique C. de Lima. Escritos de Filosofia IV: Introdução à Ética Filosófica 1. S.P: Loyola, 1999. BOFF, Leonardo. Ethos Mundial. Um consenso mínimo entre os humanos. RJ: Sextante, 2003.

Prophil – Temas das reuniões de 2013

01/03/2013- Discussão do Texto: Ética para uma cidadania universal, Professor Roberto de Barros Freire.

05/04/2013 - Apresentação de projeto de pesquisa:

- Deleuze e o ensino de Filosofia. Discente: Henrique Camargo
- Reflexões sobre o Ensino de filosofia a partir de Paulo Freire e Enrique Dussel. Prof. Alécio Donizete

03/05/2013 - Ensino de filosofia e desenvolvimento do currículo do ensino superior. Prof. Aristides Costa Neto - Centro Universitário de Várzea Grande

07/06/2013 - Discussão do artigo: A formação do professor-pesquisador. Camila Marques Delgado - Bolsista do PIBID FILOSOFIA/ UFMT. Orientadora: Maria Cristina Theobaldo, Dep. De filosofia- CAPES/ UFMT.

05/07/2013 - Discussão do artigo: Características do Ensino de Filosofia no Ensino Fundamental. Anthony Christino Dutra Rodrigues

09/08/2013- Tema: Interdisciplinaridade. Discussão dos textos: Do ensino da filosofia: estratégias interdisciplinares (Antônio Joaquim SEVERINO). NICOLESCU, Basarab. O Manifesto da Transdisciplinaridade. Triom: São Paulo, 1999.

13/09/2013- Apresentação prof.^a Maria Cristina Theobaldo: “Introdução à discussão de filosofia para Crianças”

18/10/2013- Tema: Filosofia para crianças. Discussão de “O Pensar na Educação” - capítulo 1, de Matthew Lipman.

08/11/2013 - Continuação do tema Filosofia para crianças. Discussão de “O Pensar na Educação” - capítulo 12, de Matthew Limpam.

(PIBID-FILOSOFIA, 2013, anx.13).

Outras atividades de 2013

Raimundo Sustentável - Instalação pedagógica no evento “Raimundo Sustentável”: montagem da instalação tanto pelos pibidianos quanto pelos alunos, especificamente do 3ºano. Foram expostos cartazes, murais, folders projeções de documentários. Em seguida realizou-se um debate sobre sustentabilidade em suas dimensões ambientais, sociais, políticas e educacionais. Data de realização: dia 6 de junho de 2013.

A participação do PIBID no evento foi significativa e importante. Possibilitou uma maior interação com os estudantes e a discussão sobre as dimensões da sustentabilidade em escalas global e local. Muitos dos temas debatidos foram retomados nas aulas seguintes de filosofia na escola. (PIBID-FILOSOFIA, 2013, anx. 6).

Ciclo de Palestras ENEM - Aula sobre as questões de filosofia no ENEM: principais temas, abordagens, autores e exemplos. Atividade realizada na Escola Estadual Presidente Médici em 18 e 25 de outubro de 2013. Atividade importante para exercitar a capacidade de comunicação dos bolsistas. Além de ter permitido testar algumas das abordagens desenvolvidas no projeto didático “Filosofia Artesanal”, que focou justamente a prova do ENEM. (PIBID-FILOSOFIA, 2013, p.7-9).

Mostra Cinema pela Verdade, realizada pelo Instituto Cultura em Movimento (ICEM), em parceria com o Ministério da Justiça, foi criada com o objetivo de promover exhibições de filmes seguidas de debates sobre o período da Ditadura Civil-Militar e seus desdobramentos. A convite dos Subprojetos História e Filosofia foi possível incluir na agenda, que percorre universidades da capital, uma exibição na Escola Estadual Presidente Médici, no dia 6 de junho com a presença de cerca de 100 pessoas, entre alunos de 2º e 3º anos do Ensino Médio, funcionários e professores da escola, além de professores e bolsistas dos dois subprojetos citados. (PIBID-FILOSOFIA, 2013, anx. 5).

Curso de extensão: *Introdução geral à política e discussão inicial sobre políticas públicas, República e democracia no pensamento de kant, As políticas do corpo a partir de foucault: uma abordagem crítica do feminino.* Realizado na Escola Médici nos dias 10, 17, 24 de agosto. Para os licenciandos envolvidos um momento de capacitação, para os professores da escola, uma oportunidade de formação continuada. (PIBID-FILOSOFIA, 2013, anx. 10).

(PIBID-FILOSOFIA, 2013).

ANEXO 8

Formação Filosófico-pedagógica – 2014

1. Pesquisa Filósofos Brasileiros: Foram selecionados os filósofos abaixo indicados para uma pesquisa prévia a fim de tornar tais pensadores conhecidos dos bolsistas, já que a formação filosófica acadêmica é extremamente eurocêntrica pouco investiga as reflexões filosóficas produzidas em nossa cultura. Dados gerais sobre a biografia e obra junto com pequenos recortes de textos dos próprios autores foram socializados. Nos demais anexos encontram-se apenas os recortes em formato digital. Período de apresentação: fevereiro e março. São eles: Oswald de Andrade, Ivan Lins, Henrique C. de Lima Vaz, Caio Prado Junior, Roberto Gomes, Vilém Flusser, Álvaro Vieira Pinto, Miguel Reale, Rubem Alves Leonardo Boff. (PIBID-FILOSOFIA, 2012, anx. 2, 2.1).

2. Mini-oficina Teatro do Oprimido: Breve introdução ao teatro do oprimido de Augusto Boal e dinâmicas teatrais com foco na formação de professores. Palestrante: Odin, ator do Grupo Cena Onze. Dia 22 de abril. (PIBID-FILOSOFIA, 2012, anx. 2, 2.2).

3. Prophil – Grupo de Pesquisa em Filosofia e Educação – descrição: Seminários de leitura com discussão de textos sobre a filosofia da educação de Anísio Teixeira; Apresentação dos projetos de pesquisa dos bolsistas e membros do PROPHIL; Desenvolvimento de pesquisa na área de ensino da filosofia com orientação dos professores participantes do PIBID; Elaboração de curso de extensão articulando o pensamento de Anísio Teixeira com outros filósofos da educação e os temas atuais da área. Início: abril Término: em andamento.

Tópicos debatidos: Contexto histórico e teórico de Anísio; Bases antropológicas e políticas; Bases epistemológicas e metodológicas; Anísio e Paulo Freire; Anísio e a educação atual. (PIBID-FILOSOFIA, 2012, anx. 2.2.3).

4. Cinema pela Verdade: Exibição e debate na UFMT do filme “Repare Bem” (dir. Maria de Medeiros). O debate contou com a participação de professores de história, geografia e filosofia da universidade. Data: dia 22 de maio. (PIBID-FILOSOFIA, 2012, anx. 2.2.4).

5. Estudo Culturais: Durante o recesso escolar devido a realização da Copa do Mundo e do interstício do meio do ano foram indicados estudos culturais (leitura de obras de literatura, história, reportagens; filmes; músicas) a fim de permitir uma ampliação do leque cultural dos bolsistas. Uma obra indicada para cada bolsista. Período: junho a julho.

Lista de obras indicadas, livros, músicas e documentários: Filme “Metrópolis” (dir. Fritz Lang); Filme “Homo Sapiens 1900” (dir. Peter Cohen); Filme “Che 2 – A Guerrilha” (dir. Steven Soderbergh); Filme “La hora de los hornos” (dir. Fernando Solanas); Filme “Santo Forte” (dir. Eduardo Coutinho); Filme “A Onda” (dir. Dennis Gansel); Livro “Diário de Fernando” (Frei Betto); Livro “O livro de areia” (Jorge Luís Borges); Livro “A revolução dos bichos” (George Orwell); Livro “Holocausto brasileiro” (Daniela Arbex); Livro “O século do vento” (Eduardo Galeano); Livro “Guerra Fria” (Robert McMahon); Livro “Espelho Mágico” (Mario Quintana); Música: “Paulo Vanzolini – coletânea”; Música: CD “Milton Nascimento” e CD “Missa dos Quilombos. (PIBID-FILOSOFIA, 2012, anx. 2.2.5).

6. Oficina de Ensino de Filosofia Historiografia: Pequena oficina debatendo a Introdução Geral da obra de Michel Onfray “Contra-história da Filosofia”. Destacando-se os problemas da historiografia filosófica tradicional, suas lacunas, silêncios e simplificações e a repercussão de uma certa visão da história da filosofia no ensino de filosofia nos níveis médio e superior. Data: dia 10 de julho. (PIBID-FILOSOFIA, 2012, anx. 2.2.7).

7. Palestra “Filosofia, Economia Solidária e Educação” com Euclides Mance/Instituto de Filosofia da Libertação: Palestra/roda de conversa com o Euclides Mance, do Instituto de Filosofia da Libertação do Paraná sobre “Filosofia, Economia Solidária e Educação”. Euclides possui larga experiência em educação e movimento popular. Trabalha na formação de redes solidárias de economia pelo mundo, assessora entidades da sociedade civil e governos, além de desenvolver reflexões sobre economia solidária e filosofia da libertação. Data: dia 28 de junho. (PIBID-FILOSOFIA, 2012, anx. 2.2.8).

8. Seminário História América Latina: Estudo em grupo do livro “História da América Latina” (Maria L. Prado; Gabriela Pellegrino). Elaboração de sínteses dos capítulos e apresentações. O objetivo desse estudo era a ampliação da visão histórica, política e cultural do nosso contexto latino-americano e a qualificação dos bolsistas para o debate político sobre nossa região. Data: dias 19 e 26 de agosto, 2 e 9 de setembro. (PIBID-FILOSOFIA, 2012, anx. 2.2.9).

9. Debate e análise – escolha do livro didático. (PIBID-FILOSOFIA, 2014, anx. 2.10).

10. Registro Oficina Filosófica: Três bolsistas do PIBID foram indicadas para realizar o registro fotográfico da “Oficina Filosófica: Racismo e Sociedade” promovida pela turma de Estágio Supervisionado em Filosofia IV do curso de Licenciatura em Filosofia da UFMT. Experiência importante para estabelecer contato entre os integrantes do PIBID e os demais estudantes da licenciatura. Data: dias 17, 18, 26 e 27 de novembro. (PIBID-FILOSOFIA, 2014, anx. 2.11).

11. Diagnóstico carências e planejamento 2015: Diagnóstico das carências da formação e planejamento PIBID 2015: Reunião de avaliação para levantamento das demandas de formação dos bolsistas. Indicar lacunas na formação oferecida pelo curso de licenciatura. Projetar estudos para o próximo ano. Planejamento prévio, em grandes traços, das atividades do PIBID em 2015. Data: dia 25 de novembro. (PIBID-FILOSOFIA, 2012, anx. 2.12).

12. Minicurso Círculo de Viena: Professor: Stefano Domingues Stival. Tema: O Círculo de Viena: Sua História, suas Teses Centrais e sua Influência sobre a Filosofia Contemporânea.

Ementa

1. Os começos; pré-história do Círculo: a “Cadeira de História das Ciências”; Ernst Mach e Ludwig Boltzmann; Moritz Schlick: aspectos centrais de sua filosofia; A constituição do Círculo de Viena em torno da figura de Schlick: a vinda de Rudolf Carnap para Viena; Otto Neurath, seu perfil como pensador; Hans Hahn e Karl Menger. Colaboradores eventuais: Gödel, Einstein; 2. O termo “Empirismo Lógico”; Teses centrais do Círculo; a influência de Wittgenstein e os critérios de significado; posição do Círculo com relação à metafísica; o problema dos fundamentos da matemática; 3. O “Cisma”: “Direita” e “Esquerda”; Wittgenstein e os Progressos da Lógica; 4. A herança do Empirismo Lógico. (PIBID-FILOSOFIA, 2014, anx. 2.13).

13. Avaliação individual sobre o PIBID em 2014 – descrição. Avaliação individualizada para colher observações, críticas e sugestões de cada integrante do PIBID. Momento também de avaliação do desempenho de cada integrante pela coordenação do programa.

Pontos gerais em destaque:

- Melhor organização nas reuniões de socialização das experiências
- Maior cobrança na participação no Prophil
- Experiência positiva na preparação e execução de aulas
- Maior contato com as turmas antes de cada atividade
- Detalhar mais as comparações entre a filosofia europeia e latino-americana
- Aprimorar o trabalho em grupo
- Reforçar a formação filosófico-pedagógica
- Atentar para certificação das atividades, sobretudo para os professores supervisores.
- Convidar egressos do curso de licenciatura para diálogo com os bolsistas.

(PIBID-FILOSOFIA, 2012, anx. 2.13).

ANEXO 9

Formação Cultural-filosófico-pedagógica – 2015

Seminário pensamento social e político brasileiro

Estudo interdisciplinar de obras fundamentais para interpretação da formação histórica e cultural brasileira numa parceria entre os PIBIDs Filosofia, História e Sociologia da UFMT, campus Cuiabá. Foram formados 3 grupos de estudo a partir das seguintes obras: 1) *Evolução Política do Brasil* (Caio Prado Jr), organizado pelo coordenador pelo Subprojeto Filosofia; 2) *Casa Grande e Senzala* (Gilberto Freyre), organizado pelo coordenador Subprojeto do Subprojeto Sociologia); *Raízes do Brasil* (Sérgio Buarque de Holanda), organizado pelo coordenador do Subprojeto História). Cada grupo ficou responsável pela análise da obra e preparação de instrumentos de pesquisa. O objetivo do estudo é proporcionar uma atividade interdisciplinar inicial com vistas à formação de futuras parcerias em projetos didáticos interdisciplinares. (PIBID-FILOSOFIA, 2014, anx. 2.2).

Mobilização Pró-PIBID: PIBID na praça

Elementos da situação educativa (Paulo Freire) – Esquematização do texto.

Problema: A educação é composta de quais elementos?

Resposta: Existem elementos que estão presentes em qualquer prática educativa, por mais diferentes que sejam. Quais são esses elementos?

1) *Educador e educandos*: “não há prática educativa sem sujeitos, sem sujeito educador e sem sujeito educando”; 2) *Espaço pedagógico*: local/ambiente de aprendizagem; 3) *Tempo pedagógico*: tempo para preparar e produzir conhecimento; 4) *Conteúdos curriculares*: “não há prática educativa fora da experiência de conhecer”; 5) *Politicidade*: “não há prática educativa que não seja política”; 6) *Estética*: “a prática educativa é bela, como bela é a formação da cultura, a formação de um indivíduo livre”; 7) *Ética*: “não há prática educativa sem ética”.

Algumas esquetes pedagógicas baseadas nos 7 elementos da situação educativa apontados por Freire



(PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.2, 2.3).



ANEXO 10

Formação Filosófico-pedagógico – 2016

1) *Seminário Metodologia do Ensino de Filosofia*. Dias 19 a 28 de janeiro.

Obras estudadas: *Didática Geral*, de Bruno Taranto Malheiros, publicado pela editora LTC, *Lecionando Filosofia Para Adolescentes*, de Renato Veloso, pela Ed.Vozes e *Formação, Ensino de Filosofia e Pensamento de Libertação: apontamentos críticos*, de Rodrigo Marcos de Jesus e Alécio Donizete da Silva, publicado na Revista Páginas de Filosofia, v. 6, n. 1, p.29-49, jan./jun. 2014.

2) *Seminário: O que é a escola?*

Descrição: relação de alguns dos sites pesquisados sobre educação escolar e as escolas ocupadas no Brasil.

Data: 3 a 29 de fevereiro.

3) *Estudo das questões de filosofia no ENEM*

Data: 28 de julho a 11 de agosto

Descrição: seleção, análise e comentários às questões de filosofia do ENEM.

(PIBID-FILOSOFIA, CUC, 2016, p, 21).

Cadernos pedagógicos da Sexta Filosófica



Sumário

Epicuro, a obra e a escola.....	01
O Quádruplo remédio.....	03
Texto Carta a Meneceu.....	04
Sobre a Morte.....	05
Sugestões de livros.....	06
Créditos.....	08



Sumário

Biografia e principais obras.....	01
Conceitos essenciais.....	02
Estrutura da Suma teológica.....	03
Texto.....	04
Glossário.....	06
Créditos.....	07



Sumário

Biografia do autor	02
Hobbes, a natureza humana e o estado.....	02
Da condição natural da humanidade.....	03
Mapa conceitual – estado de natureza e criação do estado	05
Elementos biográficos	05
Principais obras	07



Sumário

Filosofia Contemporânea.....	03
Biografia.....	04
Algumas obras.....	05
Seleção de texto.....	06
Glossário.....	08
Créditos.....	09

Cadernos completos disponíveis em:
< <http://pibidfilosofiaufmt.wixsite.com/pibidfilosofiaufmt/sexta-filosofica>>.

ANEXO 11

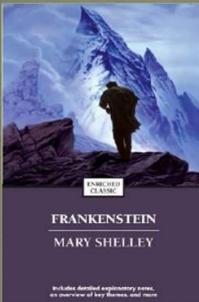
<i>Nome</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Descrição sucinta da atividade (inserir início e período de realização)</i>	<i>Resultados</i>
Filosofia em Movimento	Proporcionar o contato dos bolsistas com atividades didáticas extraclasse. Exercitar o ensino da Filosofia através de variadas linguagem, entre elas a interface entre filosofia e cinema.	De março a novembro de 2011. Propõe a utilização da linguagem cinematográfica como recurso pedagógico para a sensibilização e o exercício da investigação filosófica, favorecendo e aprimorando a capacidade de relacionar criticamente o tema proposto com o cotidiano discente.	A elaboração e execução do projeto proporcionou o contato dos bolsistas com os demais docentes das escolas participantes na medida em que a atividade proposta solicitou abordagens interdisciplinares. Proporcionou, ainda, a experiência do planejamento e execução de atividade extraclasse.
Leitura Filosófica	Proporcionar o contato com atividades didáticas extraclasse. Exercitar o ensino da filosofia priorizando a habilidade de leitura de textos filosóficos.	De fevereiro a dezembro de 2011. Janeiro fevereiro de 2012. Também aconteceu de abril a julho de 2015. Trabalhou com os estudantes a leitura e interpretação de textos filosóficos e não filosóficos concomitantemente à aplicação da metodologia de leitura filosófica.	A elaboração e execução do projeto proporcionou aos bolsistas o desenvolvimento de didáticas específicas ao ensino da filosofia, bem como a pesquisa de textos filosóficos e sua transposição pedagógica para o ensino do nível médio.
O cidadão e o discurso político	Desenvolver projeto interdisciplinar. Discutir questões relacionadas ao exercício da cidadania e da política.	Realizado na Escola André Avelino no ano de 2012 e com Parceria com o TER. Propõe uma intervenção didática com vistas ao aprofundamento dos conhecimentos sobre variados aspectos do discurso político e da filosofia política.	Os alunos tiveram a oportunidade de perceber como realmente funciona o jogo político, o jogo do poder. Houve mobilização dos alunos em prol de da climatização das salas. Outro aprendizado para os alunos foi o fato de como na política nem todo candidato que tem as melhores propostas e que tem condições de governar pelo povo é eleito.
Projeto didático Filosofia artesanal	Proporcionar o contato com atividades didáticas extraclasse. Desenvolver atividade de orientação aos alunos em situação de defasagem de aprendizado.	Abril a dezembro de 2012 e maio de 2013. Proposta de orientação e revisão dos conteúdos da disciplina Filosofia para os três anos do Ensino Médio da Escola Raimundo Pinheiro. Em	O projeto proporcionou aquisição e vivência de procedimentos didáticos bem sucedidos, que poderão ser convertidos em novos métodos ou materiais de ensino. O contato com alunos em

		2013 manteve atendimento extraclasse e alterou-se o instrumental didático (focando a prova do ENEM).	situação de dependência na disciplina Filosofia proporcionou a busca de novos procedimentos didáticos (atitudinais e conteúdos). Devido a greve de 2013 não saiu como esperado, mas aproveitou-se dos estudos para participar no Ciclo de Palestras do ENEM na Escola Presidente Médici.
Projeto didático Filosofia e Matemática	O Projeto visa proporcionar aos discentes a compreensão da física e da metafísica aristotélicas e suas relações com conceitos matemáticos. Procura, também, trabalhar conceitos filosóficos, relacionando-os com a matemática como forma de despertar nos alunos o interesse pelo conteúdo filosófico.	Outubro a dezembro de 2012	O projeto proporcionou aos bolsistas exercício de atividades didáticas interdisciplinares. Na avaliação relatada, as bolsistas executoras do Projeto afirmaram que os discentes perceberam a possibilidade de vincular a Filosofia às ciências, atraindo-os para uma reflexão conceitual de algumas noções da Matemática.
Poesia e Liberdade	Proporcionar o contato com atividades didáticas extraclasse. Desenvolver projeto interdisciplinar sobre a Ditadura Militar brasileira envolvendo filosofia, história e poesia. Executar o projeto na Escola Presidente Médici.	Início: maio de 2013. Tentativa interdisciplinaridade entre o subprojeto filosofia e história da UFMT. Num primeiro momento, prioriza a relação entre a Filosofia e a História, e, em seguida, a relação de ambas com a arte, sobretudo, com a poesia. O tema central é a Ditadura Militar no Brasil.	Elaboração de todo material didático do projeto e a redação de um texto para os “Cadernos PIBID” contendo. Contudo, devido a greve dos professores estaduais que durou de agosto a outubro de 2013 o projeto não teve condições de ser desenvolvido.
Teatro e Ditadura	Proporcionar o contato com atividades didáticas extraclasse. Desenvolver projeto interdisciplinar sobre a Ditadura Militar brasileira envolvendo filosofia, história e teatro. Executar o projeto na Escola Presidente Médici.	Início maio de 2013. Projeto realizado pelo PIBID Filosofia e PIBID História em parceria com o grupo de teatro (TPM) da Escola Estadual Presidente Médici. A peça estudada e a ser encenada é “O homem do princípio ao fim” de Millôr Fernandes.	Contribuiu para fomentar habilidades de expressão e comunicação dos estudantes envolvidos. Mesmo com a greve dos professores foi possível levar adiante os ensaios da peça. A estreia da peça está marcada para o dia 29 de janeiro de 2014 e integrará as atividades culturais do ENEFIL (Encontro Nacional dos Estudantes de Filosofia).

			No entanto, não houve registro de tais eventos no ano seguinte.
Prisma Filosófico	Pretende desenvolver as habilidades de interpretação e a formação de conceitos, além de estimular o diálogo de correntes filosóficas sobre as artes, buscando fornecer aos alunos a sensibilidade para explorar novas perspectivas de se enxergar a filosofia, não somente na linguagem discursiva, mas também na linguagem artística.	Início maio de 2013	O projeto proporcionou o estudo das relações entre filosofia e arte. Material didático foi selecionado e elaborado. Um texto para os “Cadernos PIBID” foi desenvolvido apresentando a fundamentação teórica do projeto. Mas a greve da rede estadual inviabilizou a execução.
Varal Filosófico: Estranhamentos e Conexões		Pesquisas fruto da curiosidade e criatividade dos próprios alunos, uma exposição em forma de um varal, que contenha imagens e pequenos textos informativos e filosóficos, com a finalidade de apresentar a riqueza cultural de nosso planeta e de nos fazer refletir sobre nossas próprias práticas e costumes.	Permitiu comparações entre os costumes de outros povos e a cultura ocidental gerando uma reflexão acerca da multiculturalidade em choque com o etnocentrismo. Houve um grande envolvimento de toda escola, com professores de várias turmas levando seus alunos para as exposições e exibições na “caverna”. Impacto positivo relatado tanto pela escola (alunos, professores e coordenação) quanto pelos bolsistas.
Projeto Escola!?	Incluir os alunos como participantes nas discussões administrativas e pedagógicas do próprio ambiente escolar através de pesquisas realizadas pelos próprios alunos. Dessa forma, pretende-se uma investigação sobre a política a partir do cotidiano do estudante.	Realizado na Escola Malik. Início em agosto de e previsão para término em dezembro de 2016.	Já é possível observar o interesse de muitos alunos em relação às discussões administrativas e pedagógicas da escola, tornando muito mais fácil mostrá-los como eles são participantes políticos do ambiente em que vivem e de todo um país.

ANEXO 12

FRANKENSTEIN E A FILOSOFIA



O Projeto Didático Oficinas de Leitura do Pibid Filosofia tem por objetivo articular temas filosóficos com a literatura clássica. Uma das oficinas tem por núcleo a obra *Frankenstein*, de Mary Shelley, publicada em 1816 e difundida ao longo do século XX pelo cinema, com adaptações que tornam essa história ícone da cultura de massa.

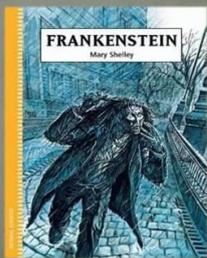
A exposição da obra enfoca o pensamento positivista predominante naquele século, demonstrando algumas situações ou diálogos em que podemos encontrar caricaturizados vários atores sociais.

Alguns conceitos foram expostos e debatidos: ética e bioética, moralidade, liberdade e responsabilidade. Como sensibilização ao tema, os participantes foram convidados a imaginar um super homem a partir das características físicas de atletas de excelência, com aspirações e modelos de belo ou mesmo de virtuosos.

Esta oficina foi realizada durante o estágio curricular de docência em Filosofia, com alunos do ensino médio. Durante a oficina ocorreu uma surpreendente rejeição dos alunos quanto ao desenvolvimento das atividades. Em nossa avaliação dos resultados levantamos as seguintes hipóteses:

- em termos didáticos - dificuldade em imaginar ou acompanhar uma história sem nenhum recurso audiovisual, a fase de sensibilização deve ser melhor desenvolvida;
- em relação ao conteúdo - estranhamento da proposta (a comparação entre o monstro de Frankenstein e os ídolos do esporte), desinteresse pelo tema.

Com base na avaliação, consideramos a introdução de algum material visual, mesmo contrariando uma das intenções da oficina que é a de dissociar as versões cinematográficas da obra literária durante o exercício de criação e reflexão filosófica.




MORTE E VIDA SEVERINA: IDENTIDADE E LIBERDADE

Apresentamos aqui uma das atividades pedagógicas do O Projeto Didático Oficinas de Leitura (elaborado pelo Pibid Filosofia), cujo tem por objetivo junto aos alunos do ensino médio consiste em ampliar o acesso à literatura e, prioritariamente, à investigação filosófica através da mediação de outras linguagens além do texto filosófico.



A partir da obra *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, podemos identificar temas também presentes na tradição filosófica, tais como:

- a constituição da identidade e da alteridade;
- a questão da liberdade;
- o espanto perante a diversidade de culturas e modos diferenciados de interpretar o mundo.

A abordagem desses temas tem como subsídios Sartre e Nietzsche. O primeiro no tocante à discussão sobre a identidade – essência e existência. O segundo no que se refere à relação entre vontade, liberdade e valores.



Referência bibliográfica:
 muraldeimagens.blogspot.com.br
 Narradoresdecordel.blogspot.com



OFICINA DE LEITURA FILOSÓFICA: SABER ENVELHECER

O projeto Oficinas de Leitura faz parte de uma série de produções de materiais didáticos para o ensino médio, elaborado pelo subprojeto Pibid Filosofia - UFMT. Esta oficina é um trabalho interdisciplinar a partir da obra clássica da literatura inglesa, *O Retrato de Dorian Gray*, o único romance escrito por Oscar Wilde.

A obra retrata a história de Dorian Gray, um jovem de beleza incomum, que ao contemplar seu retrato pintado pelo amigo Basil, deseja permanecer daquele modo, pois teme perder sua juventude. Dorian diz que trocaria sua alma pela juventude eterna. Há uma espécie de pacto em que ocorre a inversão tão desejada por Dorian: o quadro de Dorian envelhece e não ele.

A INFLUÊNCIA DA OBRA NO CINEMA



Oscar Wilde (1854 —1900)

A partir da obra de Oscar Wilde, a oficina desenvolverá o tema velhice. A exposição didática da oficina se apresentará em quatro partes: 1) Apresentar o autor e sua obra. 2) desenvolver o tema proposto em três etapas: a) a juventude é vista com a única coisa que vale a pena viver e a velhice é vista de forma pessimista; b) como a velhice é um fenômeno da existência, precisamos nos preparar para ela. Neste ponto apresentaremos a obra *Saber Envelhecer*, escrito por Marco Túlio Cícero (44 a.c.). Abordaremos a defesa da velhice de Cícero, na qual responde às razões que tornariam a velhice detestável: ela nos afastaria da vida ativa, enfraqueceria nosso corpo, nos privaria dos melhores prazeres e nos aproximaria da morte; c) apresentar como o mercado de consumo contemporâneo e a mídia mascaram o processo de envelhecimento. 3) apresentar o trabalho do biólogo Aubrey de Grey sobre a busca do antienvhecimento. 4) avaliação.






Esperamos que esta oficina de leitura e escrita filosófica possa favorecer aos participantes a habilidade de problematização e investigação de temas e questões filosóficas nos textos literários e a resignificação de conceitos filosóficos. A proposta ora apresentada também espera contribuir para a formação continuada dos professores da educação básica como material didático, sensibilizando-os para o trabalho interdisciplinar. O projeto proporcionou ao bolsista o desenvolvimento de conteúdos da filosofia, técnicas de pesquisa e capacidade de relacionar temas, articulando-os de modo interdisciplinar.



Filosofia

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO CAMPUS CUIABÁ

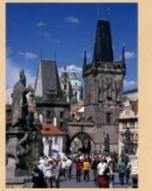


O PROCESSO – Uma apresentação da vida do professor da perspectiva da obra de Franz Kafka

Nós do subprojeto PIBID Filosofia estivemos encarregados já a alguns meses de criar uma oficina sobre uma obra da literatura clássica que houvessemos lido. Uma vez lida a obra, o próximo passo seria projetar uma nova maneira de pensar os nossos desafios dentro do PIBID Filosofia e da prática escolar com um todo não obstante as diferenças entre os dois assuntos. Ainda que tenhamos muito que lapidar, nosso trabalho já está completo. Trazemos aqui algumas reflexões do trabalho, bem como uma visão para os novos bolsistas que tenham interesse em atuar na área de licenciatura.

O livro *O Processo*, de Franz Kafka, é uma narrativa do último ano de vida de Joseph K., um bancário que no seu aniversário de trinta anos descobre que está sendo processado pelo tribunal. O motivo de seu processo é um mistério que permeia todo o romance. Ao longo desta, no entanto, ficamos a par dos pensamentos do protagonista e de sua busca infrutífera pelas correções do tribunal a fim de conhecer os motivos de seu processo. Através da metáfora do processo vamos analisar o perfil do professor hoje, independentemente de qualquer ideologia, como ser professor não é que passar? Em um processo contínuo que atravessa já o século, como se dá, nas escolas através de cada um dos professores que lá estão, uma educação de massa de qualidade? O conteúdo ensinado pelo professor é ele mesmo, transfigurando no papel de professor – o que ele ensina como ele ensina e por que ele ensina. Do lado de fora da instituição ele permanece maltratado, mas o vício do educador é algo que se cultiva por toda uma vida. Daí o processo, por assim dizer, sem início e sem fim, apenas uma longa caminhada por dentro da vida de alunos e de outros professores.

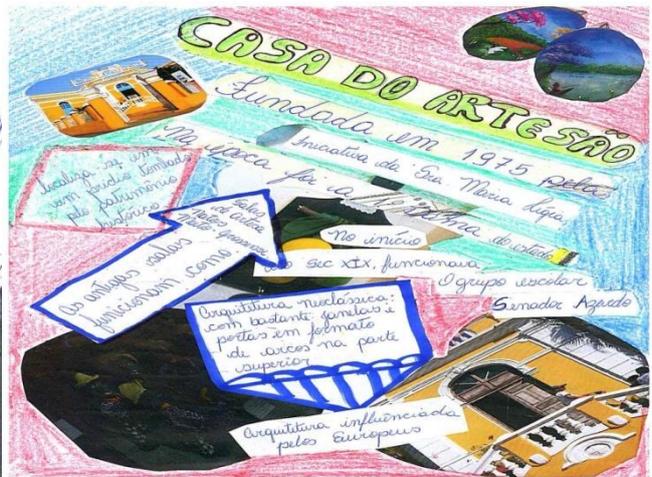
A história de Franz Kafka irá tratar dois aspectos importantes da vida do professor. Uma será a essencial, isto é, o professor isolado, parte de um coletivo de menos importância como ele se dá para não ser apenas mais um professor – como aqueles que a gente quase tanto falar – fomos pelos deslizes, pelo descompasso e incompreensão? Assim como o protagonista de obra que analisamos ter vivido uma vida até então insipida do ponto de vista de lei, mas que repentinamente se vê em uma situação de toda sua vida. Também como o protagonista do romance, o professor nos narra contínuas batalhas internas pelo seu lugar e pela sua individualidade. A outra reflexão que fazemos é a de como de contínuo como ideal inalcançável – e o homem estar condenado a bater na porta de entrada do conhecimento e esperar por toda sua vida.



WALKER DANTAS cursa Filosofia na Universidade Federal de MT e está pensando em escrever sua monografia sobre a problematização em Franz Kafka.

PRO-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO / PROEG / PIBID - CAPES Site www.ufmt.br/proeg

ANEXO 13



ANEXO 14



FILOSOFANDO COM O CINEMA

SESSÃO: QUEM CONTA A HISTÓRIA?

Filme: UMA HISTÓRIA DE AMOR E FÚRIA

1º exibição: Escola Estadual Francisco Alexandre Ferreira Mendes e André Avelino Ribeiro

Apoio Filosófico: Walter Benjamin e Michael Löwy



Caderno Filosofando com Cinema

Sumário

Sinopse.....	02
Ficha técnica e roteiro e direção.....	03
Linguagem cinematográfica.....	04
Fique atento! Movimentos político-sociais.....	05
Um pouco sobre os contextos históricos do filme.....	07
Quem conta a história?- W. Benjamin e M. Löwy.....	10
Glossário.....	16
Para saber mais: filmes, sites e blogs.....	17
Questionário: de atividade.....	21
Créditos.....	22

QUESTIONÁRIO:

1- Qual o tema do filme? O que os realizadores do filme tentaram nos contar? Eles conseguiram passar a sua mensagem? Justifique a sua resposta.

2- Você assimilou/aprendeu alguma coisa com este filme? O quê?

3- Algum elemento do filme não foi compreendido? Você desconhece algum fato histórico presente no filme?

4- Do que você mais gostou neste filme? Teve algum personagem favorito? Justifique sua resposta.

5- Você percebeu a letra de alguma música durante o filme? Se sim, o que mais lhe chamou a atenção?

DISSERTAÇÃO FILOSÓFICA

A partir do filme “Uma história de amor e fúria”, das discussões em sala de aula e das leituras das teses sobre o conceito de história de Walter Benjamin e comentário do Michel Löwy elabore um texto dissertativo com o seguinte tema: Quem conta a história?

Material produzido para exposição



ANEXO 15

Alguns papers dos alunos classificados na categoria “papers com reflexão”

CUIDADO

CORRUPÇÃO MATA!



Todos os anos, **milhões de recursos públicos** destinados ao **Sistema Único de Saúde (SUS)** são aplicados irregularmente pelo poder público. Em consequência, 29% das pessoas que esperam na fila do SUS esperam há pelo menos seis meses, sendo que metade delas está na fila há mais de um ano.

Se a **política** tem como finalidade a **vida justa** e feliz, então ela é inseparável da **ética**. Esse vínculo significa que a qualidade das leis e do poder depende da qualidade moral dos cidadãos. Somente na cidade boa e justa os homens podem ser bons e justos; e somente homens bons e justos são capazes de instruir uma cidade boa e justa.

Aluno

POLITICA PARA NÃO SER IDIOTA

“Você sabe ler, escrever, comer, tem saúde... Agora só falta aprender a votar.”

<p>CIMENTO Preço: R\$23,00 Impostos: 30,05% Valor sem imposto :R\$ 6,91</p> <p>TELHA Preço : R\$1,39 Impostos: 33,95% Valor sem impostos:R\$ 0,47</p>	<p>TIJOLO (milheiro) Preço:R\$590,00 Impostos: 34,17% Valor sem impostos: R\$ 201,60</p> <p>TINTA Preço:R\$ 234,90 Impostos: 36,17% Valor sem impostos: R\$ 84,96</p>
---	---



Como iremos construir um país melhor sendo que pagamos absurdos para construir a casa onde vamos morar?

Como vamos ter um país melhor sendo que tratamos a política como algo ruim para nós sendo ela “uma arte que nos faz humanos: e ao nos tornar humanos separa-nos – como queria Aristóteles – dos outros animais”?

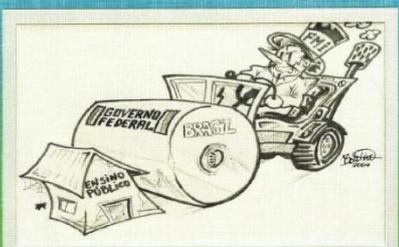


Se vissemos a política de forma diferente se entendêssemos o que realmente ela é, não seríamos um idiota, saberíamos votar conscientemente e não pagaríamos impostos tão altos, por que a política nos faz enxergar de forma mais clara, “nos torna humanos”...

Aluno

Política para não ser idiota

Descaso com a educação pública



“Ao mesmo tempo em que a sociedade brasileira não dá muito valor ao profissional da educação, haja vista os salários pagos aos professores do ensino básico público, ela exige muito da escola.” (Trecho de Política para não ser idiota).

Da mesma forma que a sociedade não valoriza o profissional da educação o governo também não vê um porque investir na educação!

Havendo tanta corrupção o governo passa por cima até do ensino publico como por exemplo:

- >A falta de estruturas e suas manutenções;
- >A pouca verba escolar relacionado as alimentações e aos estudos;
- >Fechando salas fazendo com elas fiquem em media 30 alunos por sala dificultando ainda mais a aprendizagem!!!

Aluno

Política para não ser idiota

LIXO

✘

LUXO

Seus impostos merecem boa administração. Bons políticos não vem do nada. É preciso um sistema eleitoral moderno para melhorar a qualidade da política. Os políticos “tradicionais” tem horror à reforma política, porque ela pode mudar a situação atual, onde eles usam e manipulam o eleitor, e são pouco cobrados. Em nossa cidade não é difícil notar as necessidades. Será falta de verba? Obviamente não. Nosso dinheiro merece melhor administração. Gasta-se muito com luxo para bancar a vida política, enquanto esse mesmo dinheiro deveria estar sendo usado nas escolas e patrimônios públicos. Altos salários faz parte da vida desses políticos, enquanto podia estar sendo usado em benefício público.



Praça Alencastro-Cuiabá MT



Assembleia Legislativa de MT



Escola Benedito Carvalho - Cuiabá - MT



Auditório da Assembleia Legislativa de MT

Aluno

Alguns *papers* dos alunos classificados na categoria “papers sem reflexão”.

POLÍTICA PARA NÃO SER IDIOTA

IMPOSTO

VEJA O QUANTO VOCÊ PAGA DE IMPOSTO NA ENERGIA.



Você compra televisão, geladeira, computador. Mas para isso tudo funcionar você precisa de energia elétrica

ICMS

IMPOSTO SOBRE CIRCULAÇÃO DE MERCADORIAS E SERVIÇOS

Talão de luz com impostos: R\$ 200,00
 Impostos cobrados: 45,81%
 Preço sem impostos: R\$ 109,38

O Brasil é um dos países onde se mais paga imposto. Onde deveria ter produtos internos mais acessíveis e mais baratos para a população, acontece justamente o contrário. imposto.



Aluno

POLITICA PARA NÃO SER IDIOTA

“Temos de injetar sangue novo, revigorar nossos ânimos”(Janine)



jovem na política

movimento das juventudes

“É preciso votar com consciência, com o coração, com a sensibilidade e o senso de justiça para enxergar o sofrimento dos pobres que mais precisam do serviço público. Este é um direito e uma obrigação dos jovens que começam a participar, não apenas das eleições, mas também do meio onde vivem”

✦ PARA UM PAÍS SEGUIR SEU DESENVOLVIMENTO É NECESSÁRIO TERMOS CIDADÃOS PARTICIPANTES E CONSCIENTE.





Aluno

Política para não ser idiota

ALIENAÇÃO POLÍTICA

Alienação política - incapacidade de um povo em se orientar politicamente conforme seus próprios interesses. Crença em coisas que não podem se concretizar, de um lado; desinteresse total pelos fatos políticos, de outro. E, em sua forma mais grave - recusa em decidir o próprio destino, de raciocinar, de traçar seu próprio projeto.



Entre outras consequências, ela faz com que as pessoas se tornem facilmente mutáveis e influenciadas, por isso dizem que a TV é um meio de alienação, porque tenta mudar a sua opinião para que você seja um fiel consumidor a ela, querendo assim padronizar a sociedade em um todo.



Jornal do Brasil, 19 de fevereiro de 1997.

“[...] é preocupante pensar que somos governados por determinações das quais mal temos consciência.”
 (Renato J. Ribeiro)

Aluno

Você sabia que todos somos políticos?

A opinião popular expressa a política apenas de modo negativo e corrupto, usando até mesmo de modo ofensivo (como mostra a charge a direita) sem saber o seu verdadeiro significado.

Política significa: Ato de governar. A partir do momento que exercemos qualquer tipo de poder, somos políticos. De acordo com o livro “política para não ser idiota” expressão “idiotes”, em grego, significa aquele que só vive a vida privada, que recusa a política, que diz não à política




A consequência dessa ideia errônea é a mentalidade lamentável que chamamos de analfabeto político. Que resumidamente é aquele que fique que não vê, não ouve e não fala (como mostra a figura a esquerda). O poema de Bertolt Brecht fala sobre isso:

“O pior analfabeto é o analfabeto político. Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos. Ele não sabe o custo de vida, o preço do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio dependem das decisões políticas. O analfabeto político é tão burro que se orgulha e estufa o peito dizendo que odeia a política. Não sabe o imbecil que, da sua ignorância política, nasce a prostituta, o menor abandonado, e o pior de todos os bandidos, que é o político vigarista, pilantra, corrupto e lacaio das empresas nacionais e multinacionais.”

“Bertolt Brecht”

Aluno

Alguns papers dos bolsistas

Política para não ser Idiota
A corrupção e impunidade

Com o passar dos anos presenciamos inúmeros casos de corrupção que ficaram na impunidade ou que receberam penas muito leves em nosso país. Isso quer dizer que ser corrupto no Brasil vale a pena? Que a justiça só julga quem usa chinelo e não o que usa gravata Mas como fazer com que a justiça seja mais severa? Ou melhor como diminuir o números de casos de corrupção?

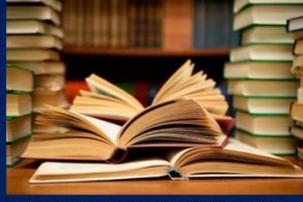
O que devemos fazer é agir como Cortella sugere no livro *Política para não ser Idiota*: é começarmos a ter memória política para mudarmos a postura perante tais fatos. Cobrando mais para que a justiça funcione. E não queremos sempre tirar vantagem em tudo






Bolsista PHIL

Política para não ser idiota
Ler, Poder e Seguir

A média de leitura do brasileiro é de 4 livros por ano, sendo apenas 2,1 livros até o fim, segundo a 3ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*. O número é menor do que o registrado em 2007, quando foi feita a 2ª edição da pesquisa. Na época, a média de livros lidos por ano era de 4,7



"De fato, perturba muito hoje imaginar que o desencanto, em vários momentos um desalento, sugira menos um esgotamento das formas arcaicas e mais uma crise mais definitiva da própria dinâmica de fazer política, como você refletiu antes. Pensando na sociedade atual, pode-se observar que diversas formas de controle ganharam terreno. Naturalmente a convivência exige algum grau de constrangimento individual, ele é necessário para a vida em sociedade, mas há épocas em que isso se intensifica" (Cortella).

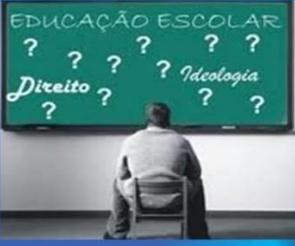
Se a política é a força vital e a democracia nos permite o poder, a leitura é o pulmão do mundo. Quando lemos, respiramos e sentimos o mundo, quando soltamos o ar novamente, liberamos conhecimento misturado com nossas experiências. Então nunca pare de respirar e inspirar.

Bolsista ROMITO

POLÍTICA PARA NÃO SER IDIOTA

"No sentido de cansaço: "Não quero, cansei". Nota-se esse cansaço mundialmente. O que mais expressa tal cansaço em relação à grande política, à política dos partidos e do governo é a percepção da corrupção. Ou o desencanto, a perda de esperança." (p.12)

A questão mais importante em minha opinião é verificar primeiro em qual momento houve participação efetiva da sociedade nos assuntos políticos e até que ponto os indivíduos foram estimulados ou preparados para ter este olhar aflorado ao longo de sua vida.



Segundo a LDB 9.394 de 1996 no artigo 1º que "a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social." Entendo como prática social um indivíduo que tenha capacidade de argumentar e agir politicamente no mundo em que vive utilizando do seu senso crítico e reflexivo. É preciso questionar a atual condição da escola e persistir na sua valorização e acreditar que a educação é o caminho para a transformação do nosso país. O desafio do professor frente ao governo é grande, mas não devemos desistir!!!!



Bolsista AUTOBRA

POLÍTICA PARA NÃO SER IDIOTA
Movimento Feminista




O movimento feminista surge ao lado de tantos outros movimentos de libertação que denunciam formas de opressão que não se restringem apenas ao econômico, foram movimentos de minorias étnicas, ecologistas, homossexuais, que se completaram na busca da superação das desigualdades sociais, sendo assim também, movimentos políticos.




No livro *Política para não ser idiota*, há uma frase que diz: "os ausentes não tem voz", cidadãos que não lutam não conquistam seus direitos, muito menos podem opinar por algo que não participaram são os idiotões. Movimentos como o feminismo mostram que a luta por direitos é ser um verdadeiro politikós.

Bolsista ATHUAR

ANEXO 16

Quadro dos trabalhos apresentados em Congressos, Simpósios e Seminários.

1 - Formação docente e formação de professor no PIBID	
Título do trabalho	Evento
Painel e resumo: Filosofia e formação de professores (Bolsistas).	I Semana Acadêmica da UFMT. 21 a 24/9/2010.
Comunicação: Filosofia no ensino médio e sua prática (Supervisor).	III Seminário Integrador do PIBID. I Seminário do Programa Tutoria. 09 e 10/12/2010
Comunicação: A contribuição do Pibid no ensino da Filosofia na Escola Pública (Supervisor).	Idem
A formação do docente em filosofia: a experiência do PIBID (Bolsista)	In Caderno de resumos do ENEFILL - XVII Encontro Nacional de Estudantes de Filosofia. 2011.
Formação inicial de professores – Pibid Filosofia/UFMT (Coordenadora)	Anais do II Encontro Nacional das Licenciaturas e I Seminário Nacional do PIBID. 28 29 e 30 de novembro de 2011, UFG-Goiânia. Resumo expandido
Subprojeto Pibid Filosofia UFMT (Coordenadora).	Livro “Iniciação à Docência na UFMT”. MELLO, I. Cristina de; NUNES, M. Madalena; CARVALHO, S. Persona de. (Orgs). Cuiabá: EdUFMT, 2012. Relato de experiência
A importância do Pibid na iniciação à docência (Bolsista)	Resumos In Anais, I Seminário das Licenciaturas do ICHS, maio de 2012.
Impacto do Pibid Filosofia na Escola André Avelino Ribeiro (Bolsistas e supervisor)	Publicação dos resumos apresentados no IV Seminário Integrador do PIBID e II Seminário do Programa Tutoria. Maio de 2012.
Impacto do Pibid Filosofia na Escola Estadual Raimundo Pinheiro (Bolsista e supervisor)	Idem
A contribuição do PIBID na formação do professor de Filosofia (bolsista)	Publicação dos resumos apresentados no IV Simpósio sobre ensino de filosofia. UEM – Maringá/PR. Agosto de 2012.
Quem quer ser um pibidiano de filosofia? (bolsista)	Idem
Experiências do Pibid (Coordenadora)	Idem
Docência e Desafios para formação do pensamento crítico (bolsista).	XXVIII Enefil - Encontro Nacional de Estudantes de Filosofia. UFMA - São Luis/MA. 15 e 21 de janeiro de 2012
Criação e pesquisa: projetos didáticos e artigos – Pibid/Filosofia possibilitando a formação do professor-pesquisador (Bolsista).	Encontro Nacional PIBID Filosofia. Vitória-ES. 12, 13 e 14 de julho de 2013.
Sou um Pibidiano e agora? (Bolsista).	Idem
A Influência do Pibid Filosofia na Escola Presidente Médici- Contribuição na Formação de Educadores (Supervisor)	Resumos IV Seminário Integrador PIBID e II Tutoria UFMT. Dias 21 e 22 de outubro, 2014.
A experiência no PIBID e o estágio docente em filosofia (Bolsista e docente colaboradora).	Artigos do PIBID Filosofia presentes no livro TORRES, Glauce Viana de Souza; PALARO, Luzia Aparecida, THEOBALDO, Maria Cristina; RIBEIRO, Renilson Rosa, WIELEWSKI, Sérgio Antonio. Dimensões da iniciação à docência: saberes e práticas do PIBID na UFMT (2009-2013). Cuiabá: EdUFMT, 2015.

2 - Relatos de experiências, atividades sobre transposição didática: Banners, projetos, oficinas, interdisciplinaridade.	
Título do trabalho	Evento
Painel e resumo: Bioética (Bolsistas).	III Seminário Integrador do PIBID. I Seminário do Programa Tutoria. 09 e 10/12/2010
Painel e resumo: Filosofia e Cinema (Bolsistas).	Idem
Painel e resumo: A lógica no ensino médio (Bolsistas).	Idem
Painel e resumo: Elaboração e aplicação de questionário diagnóstico. Filosofia: O quê? Para quê? Por quê? (Bolsista)	Idem
Leitura Filosófica: docência e desafios	1. SemiEdu.Cuiabá. Publicação em Anais de eventos, 2011.
Painel: Filosofia em Movimento (Bolsistas)	Anais do II Encontro Nacional das Licenciaturas e I Seminário Nacional do PIBID. 28, 29 e 30 de novembro de 2011, UFG-Goiânia. Resumo expandido
Painel: Filosofia em movimento: diversidade cultural e bioética (Bolsistas).	II Semana Acadêmica da UFMT. 27 a 30 de setembro de 2011, UFMT.
Painel: Painéis didáticos para o ensino de filosofia (Bolsista).	Idem
Painel: liberdade, verdade e conhecimento (Bolsista).	Idem
Painel: Morte e vida Severina: identidade e liberdade (Bolsista).	Idem
Painel: Frankenstein e a filosofia (Bolsista).	Idem
Painel: Sherlock Holmes e a lógica (Bolsista).	Resumos In Anais, <i>I Seminário das Licenciaturas do ICHS</i> , maio de 2012.
Filosofia em Movimento- avaliação (Bolsistas)	Idem
O Processo – oficina literário filosófica sobre a obra de Franz Kafka (Bolsista)	Idem
Avaliação do Projeto Leitura Filosófica (Bolsistas)	Idem
Ser em potência e ser em ato (Bolsista)	Idem
Projetos Didáticos e suas influências para a formação do professor-pesquisador (Bolsista)	Idem
Filosofia em Movimento- avaliação (Bolsistas)	Idem
Ser em potência e ser em ato (Bolsista)	Idem
Oficina de leitura e escrita filosófica: saber envelhecer (Bolsista)	Publicação dos resumos na III Semana Acadêmica da UFMT Evento cancelado devido a greve das federais. Mas o material foi produzido, 2012.
Projeto Filosofia Artesanal (Bolsista e supervisor)	Idem. O material foi produzido
Filosofia e Matemática (Bolsista)	Publicação dos resumos apresentados no IV Seminário Integrador do PIBID e II Seminário do Programa Tutoria. Maio de 2012.
Projeto Didático Interdisciplinar: O Cidadão e o Discurso Político (Bolsistas e supervisor)	Publicação dos resumos apresentados no IV Simpósio sobre ensino de filosofia. UEM – Maringá/PR. Agosto de 2012.
Conheça Teu Lugar: Filosofia e Cidadania (bolsista)	Idem
Filosofia e literatura: Clarice – experimentando o ar, a vida e o mundo (Bolsistas)	29º Enefil – Encontro Nacional dos Estudantes de Filosofia – João Pessoa/PB Janeiro, 2013.
O conceito de náusea no conto “Amor” de Clarice Lispector e suas afinidades com a filosofia da existência de Sartre (Bolsista)	Resumos publicados na XII semana de filosofia da UMFT– Estética, Conhecimento e Sociedade. 25 a 27 de março de 2013.
Literatura e liberdade em Sartre. (Bolsistas)	Idem
Filosofia e literatura: Clarice - experimentando o ar, a vida e o mundo (Bolsistas).	Resumos publicados no V Seminário Integrador do PIBID UFMT e III Seminário do Programa Tutoria. UFMT, Cuiabá. 18 e 19 de junho de 2013
Projeto Cinema e Filosofia (Bolsistas)	Resumos da IV Semana Acadêmica da UFMT. 4 a 8 de

	novembro de 2013.
Projeto didático Varal Filosófico: “Estranhamentos e Conexões” (bolsista).	Resumos IV Seminário Integrador PIBID e II Tutoria UFMT. Dias 21 e 22 de outubro, 2013.
	29º Enefil – Encontro Nacional dos Estudantes de Filosofia – João Pessoa/PB Janeiro.
Varal filosófico e o conceito de experiência em Anísio Teixeira (Bolsistas)	Apresentações e resumos no XXXI Encontro Nacional dos Estudantes de Filosofia – ENEFIL. 08 a 24 de Janeiro-UnB, 2015.
A caminhada do Pibid filosofia UFMT (2014-2015) (Bolsistas e Supervisor e Coordenador)	II encontro nacional do PIBID filosofia UFABC. 1º a 3 de junho, 2015.
O romantismo é um mito? (Bolsista).	Apresentação, trabalho e resumo no II Encontro nacional de estética, literatura e filosofia ENELF. Universidade Federal do Ceará. 29 a 31 de julho, 2015.
Projeto varal filosófico: política para não ser idiota (Bolsistas).	Apresentações e resumos no III Congresso brasileiro de filosofia da libertação. 22 a 25 de setembro. UFBA, Salvador, 2015
Quem conta a história?: Filosofando com o cinema sobre a história (Bolsista).	Idem
Projeto leituras filosóficas (Bolsistas)	Apresentações e resumos no VII seminário integrador PIBID. UFMT, 27 a 29 de outubro.
Contribuições do PIBID: uma nova perspectiva de pensar o ensino de filosofia no ensino médio (Bolsista)	Apresentação de banner no SEMIEDU 2015 educação e seus sentidos no mundo digital. UFMT, 16 a 18 de novembro.
Filosofia e consciência negra: desconstruindo o racismo (Bolsistas)	Relatos de experiência - Resumo no IX Jornada desigualdades raciais na educação brasileira/NEPRE. UFMT, 16 a 18 de novembro, 20.
Prisma Filosófico (Bolsistas e coordenador colaborador).	Artigos do PIBID Filosofia presentes no livro TORRES, Glauce Viana de Souza; PALARO, Luzia Aparecida, THEOBALDO, Maria Cristina; RIBEIRO, Renilson Rosa, WIELEWSKI, Sérgio Antonio. Dimensões da iniciação à docência: saberes e práticas do PIBID na UFMT (2009-2013). Cuiabá: EdUFMT, 2015.
Projeto Didático de Introdução à Filosofia: “Filosofando com o cinema” (Bolsistas e coordenador)	VIII Seminário integrador PIBID, UFMT, 21 a 23 de setembro, 2016.
Oficina “Cinema, História e Filosofia” (bolsistas).	XIII Semana de filosofia: “a filosofia e outras vertentes do pensamento”. UFMT, 15 a 19 de agosto, 2016.

3 - Ensino de filosofia	
Título do trabalho	Evento
Painel e resumo: O ensino da Filosofia na educação básica (Bolsistas).	I Semana Acadêmica da UFMT. 21 a 24/9/2010.
Comunicação: Contribuição ao ensino da filosofia em Mato Grosso (Coordenadora)	XIV Encontro ANPOF. Águas de Lindóia – São Paulo: ANPOF, 2010.
Resumo: Aprender filosofia, vale a pena? (Coordenadora)	UFG – Campos Goiás, (Cidade de Goiás) 12 a 15 de agosto de 2010.
Comunicação oral: Filosofia: seu ensino e sua especificidade conceitual (Bolsista)	XI Semana de Filosofia. UFMT, de 24 a 27 de outubro de 2011. Publicação em Anais de eventos
Ensino da filosofia nas escolas do ensino médio	In Caderno de resumos do ENEFILL - XVII Encontro Nacional de Estudantes de Filosofia. 2011.
Painel: Filosofia e Didática (Supervisor)	II Semana Acadêmica da UFMT. 27 a 30 de setembro de 2011, UFMT.
Painel: Elementos pedagógicos filosóficos no ensino da filosofia (Supervisor)	Idem
Ensino de Filosofia e Currículo (Bolsista)	Resumos In Anais, <i>I Seminário das Licenciaturas do ICHS</i> , maio de 2012.
A Experiência no Ensino de Filosofia (Bolsista)	Publicação dos resumos apresentados no IV Simpósio sobre ensino de filosofia. UEM – Maringá/PR. Agosto de 2012.
Ensino de filosofia na graduação da UFMT relato de experiência (coordenador e docente colaborador)	II Encontro Nacional de Professores de Filosofia. UFP.Recife. 12 a 14 de dezembro de 2012
Formação Filosófica e Ensino de Filosofia na graduação (coordenador)	X Encontro de Pesquisa em Filosofia da UFMG. Belo Horizonte. 04 a 07/11/2012
“F Formação filosófica e ensino de Filosofia: inquietações e provocações (coordenador e docente colaborador).	In THEOBALDO, M. Cristina (org). <i>Questões Filosóficas: primeira aproximação</i> . Edufimt: Cuiabá, 2013
Características do Ensino de Filosofia no Ensino Fundamental (Bolsista)	Resumos publicados na XII SEMANA DE FILOSOFIA DA UFMT – Estética, Conhecimento e Sociedade. 25 a 27 de março de 2013.
A criação como condição de aprendizagem no Ensino de Filosofia (Bolsista)	Idem
Formação filosófica e Ensino de filosofia (Coordenador)	Encontro Nacional PIBID Filosofia. Vitória-ES. 12, 13 e 14 de julho de 2013.
A experiência no ensino de filosofia (Bolsista e docente colaboradora).	Artigos do PIBID Filosofia presentes no livro TORRES, Glauce Viana de Souza; PALARO, Luzia Aparecida, THEOBALDO, Maria Cristina; RIBEIRO, Renilson Rosa, WIELEWSKI, Sérgio Antonio. <i>Dimensões da iniciação à docência: saberes e práticas do PIBID na UFMT (2009-2013)</i> . Cuiabá: EdUFMT, 2015. Resumo ampliado

4 - Ensino e formação de filosofia numa perspectiva afro e latino-americana	
Título do trabalho	Evento
Paulo Freire: pedagogo e filósofo (Coordenador)	In: Cardoso, Delmar. (Org.). Pensadores do Século XX. São Paulo: Loyola, 2012. (ISBN 9788515038855)
A influência de Álvaro Vieira Pinto na filosofia da educação de Paulo Freire (coordenador)	I Congreso de la Sociedad Filosófica del Uruguay. Uruguay, 2012.
Ensino de filosofia: contribuições de Paulo Freire e Enrique Dussel (Coordenador colaborador).	2º Congresso Latinoamericano de Filosofia de La Educación. Montevideo-Uruguai. Março 2013
A concepção crítica de educação em Álvaro Vieira Neto (Coordenador).	Idem
Formação, Ensino de Filosofia e Pensamento de Libertação: apontamentos críticos (Coordenadores).	Resumos publicados no I Congresso Brasileiro de Filosofia da Libertação e I Simpósio de Professores de Filosofia e Filósofos de São Paulo (APROFFESP). FAPCOM – Faculdade Paulus de Tecnologia e Comunicação, no período de 04 a 06 de setembro de 2013.
Leituras filosóficas em Mia Couto (bolsistas)	Resumos publicados no II Seminário Ancestralidade e Educação, UFBA, dias 8 a 11 de abril, 2014.
O Amor Segundo Sobonfu Somé em “O Espírito Da Intimidade” (bolsista)	Idem
Ensino de Filosofia numa perspectiva crítica latino-americana (Coordenador)	Idem
Currículo e Ensino de Filosofia, uma discussão a partir de Mariátegui (Coordenadores).	Resumos publicados no II Congresso de Filosofia da Libertação UFRGS – dias 16 a 18 de setembro, 2014.
Pedagogia Libertadora: Dialogo entre Anísio Teixeira e Paulo Freire (bolsista).	Idem
Prática comunicativa como forma libertadora da educação (bolsista).	Idem
A centralidade da experiência do aluno e sua importância no processo de descolonização a partir de Anísio Teixeira (bolsista).	Idem
Mesa Redonda Sobre “Filosofia Universal e Filosofia Nacional” (Coordenadores).	Participação no evento Mesa Redonda e Minicurso - FAJE / Grupo FIBRA, Belo Horizonte, dia 9 de outubro, 2014.
Minicurso Sobre “Ensino de Filosofia e Filosofia Brasileira” (Coordenadores).	Idem
Formação, ensino de filosofia e pensamento de libertação: apontamentos críticos (Coordenadores).	Artigo em periódico de filosofia. Revista Páginas de Filosofia, v. 6, n. 1, p.29-49, jan./jun. 2014.
Prática da leitura: é preciso (Bolsista).	Apresentações e resumos no III Congresso brasileiro de filosofia da libertação. 22 a 25 de setembro. UFBA, Salvador, 2015
Ensino da filosofia e pensamento da libertação (Coordenadores)	In: CARBONARI, Paulo César; COSTA, José André da; MACHADO, Lucas. Filosofia e Libertação. Homenagem aos 80 anos de Enrique Dussel. Passo Fundo: Editora IFIBE, 2015, p. 273-286.
Minicurso “Quem conta a história da filosofia? Problemas de historiografia filosófica acer da Modernidade (Coordenador)	Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE) Belo Horizonte. 02 a 03 de junho, 2016.
Repensar a formação acadêmica em filosofia: inclusão do pensamento latino-americano e caribenho (bolsista)	IV Congresso Brasileiro de Filosofia da Libertação (UFABC), 2016.
Mariátegui: o filosofar e o Ensino da Filosofia” (Coordenadores) (no prelo).	In Da razão à utopia, da ira a esperança: introdução ao pensamento latino-americano, organização de Marcos Antonio da Silva.
Filosofia e Consciência Negra: desconstruindo o racismo(Subprojeto Filosofia).	Livro (formato e-book) na Coleção Saberes & Práticas do PIBID UFMT, que aguarda parecer final. Trata-se do material didático revisado e ampliado de projeto homônimo realizado no ano de 2015.
Banner “Filosofia e Consciência Negra: desconstruindo o racismo” (PIBID Filosofia)	Trabalhos apresentados no XXXII Encontro Nacional dos Estudantes de Filosofia – ENEFIL. 04 a 09 de Julho, na UFPB, campus João Pessoa, 2016.

Questão do Amor na obra de Sobonfu Somé “O Espírito da Intimidade (Bolsista. Resumo Expandido).	IV Congresso brasileiro de filosofia da libertação. 20 a 23 de setembro. UFABC, campus São Bernardo, 2016.
Crítica ao eurocentrismo nas academias: dialogando com Júlio Cabrera (Bolsista).	Idem
Descolonizar a formação filosófica: propostas e experiências no ensino superior (Coordenador e docentes colaboradores).	Idem
Minicurso “América Latina Colonial: formação histórica e perspectivas filosóficas” (Coordenador e docentes colaboradores).	XIII Semana de filosofia: “a filosofia e outras vertentes do pensamento”. UFMT, 15 a 19 de agosto.

5 - História da Filosofia: temas e problemas

Título do trabalho	Evento
A filosofia e a educação da criança segundo Montaigne (Bolsista)	SemiEdu. Setembro 2010 – IE/UFMT
Artigo: Montaigne e a educação em “nova maneira” (Coordenadora)	Artigo publicado na Revista O que nos faz pensar, nº 27. Rio de Janeiro, 2010.
História e exercício do julgamento em Montaigne.	In Kriterion, Revista de Filosofia. Belo Horizonte, 2012.
Montaigne: conversação e formação do julgamento (Coordenadora colaboradora).	2º Congresso Latino-americano de Filosofia de La Educación. Montevideo-Uruguai. Março 2013
O Homem do mundo em Montaigne (Docente colaboradora)	In THEOBALDO, M. Cristina (org). Questões Filosóficas: primeira aproximação. Edufimt: Cuiabá, 2013
O tema da felicidade no ensino médio, breve relato de experiência e análise de materiais didáticos (Bolsista).	Apresentações e resumos no XXXI Encontro Nacional dos Estudantes de Filosofia – ENEFIL. 08 a 24 de Janeiro-UnB, 2015.
Um estudo dos ciclos históricos do Brasil pela perspectiva da história a contrapelo de Walter Benjamin compreender a realidade (Bolsista)	Apresentações e resumos no III Congresso brasileiro de filosofia da libertação. 22 a 25 de setembro. UFBA, Salvador, 2015

6 - Discussão sobre filosofia e educação

Título do trabalho	Evento
Escola e democracia (Bolsistas)	Resumos In Anais, I Seminário das Licenciaturas do ICHS, maio de 2012.
Existencialismo e Libertação (Bolsista)	Resumos publicados no I Congresso Brasileiro de Filosofia da Libertação e I Simpósio de Professores de Filosofia e Filósofos de São Paulo (APROFFESP). FAPCOM – Faculdade Paulus de Tecnologia e Comunicação, no período de 04 a 06 de setembro de 2013.

7 - Interdisciplinaridade

Título do trabalho	Evento
Filosofia e História: uma interdisciplinaridade rumo à Poesia e à Liberdade (Bolsistas)	Resumos da IV Semana Acadêmica da UFMT. 4 a 8 de novembro de 2013.
Formação e Interdisciplinaridade - História e Filosofia (bolsista de Filosofia, Coordenadora e bolsista de História).	Resumos do ENALIC – Encontro Nacional das Licenciaturas e do PIBID. 3 a 6 de dezembro – UFTM, Uberaba-MG.
Teatro e Ditadura: uma experiência interdisciplinar entre história e filosofia (bolsista de História, Coordenador e bolsista de filosofia).	Idem
Mais uma vez interdisciplinaridade (docente colaborador).	Artigos do PIBID Filosofia presentes no livro TORRES, Glauce Viana de Souza; PALARO, Luzia Aparecida, THEOBALDO, Maria Cristina; RIBEIRO, Renilson Rosa, WIELEWSKI, Sérgio Antonio. Dimensões da iniciação à docência: saberes e práticas do PIBID na UFMT (2009-2013). Cuiabá: EdUFMT, 2015.

ANEXO 17

Universidade de Brasília/Departamento de Filosofia

Disciplina: Filosofia do Ensino de Filosofia - Prof. Pedro Gontijo

Programa: 2ºsem/2015

Ementa

O ensino de filosofia como problema filosófico. O que significaria "ensinar filosofia", no contexto da problematização da própria filosofia e do próprio ensino? Encontros e desencontros entre educação e filosofia. Reflexões filosóficas sobre a escola. Os sujeitos da prática filosófica. A função docente no ensino de filosofia. A legislação sobre ensino de filosofia sob abordagem filosófica.

Conteúdo

1. Questões metafisológicas constitutivas da reflexão sobre o ensino de filosofia.
2. O que significa filosofia na prática de seu ensino?
3. O ensino de filosofia entre as reflexões metafisológicas e educacionais.
4. A escola como objeto de investigação filosófica
5. Quem são os sujeitos do filosofar?
6. Os papéis docentes no ensino de filosofia.
7. Problematização dos documentos sobre ensino de filosofia.

Avaliação

a) 50% da nota será pela avaliação dos mapas conceituais ou resumos dos textos lidos. Pode-se trabalhar outros textos além dos 10 textos definidos pelo professor, desde que entregue dentro do período estipulado para o bloco correspondente. Cada texto corresponde a 0,5 pontos da nota final.

b) 50% da nota será pela avaliação do artigo escrito e apresentado em seminário ao final do semestre, sendo de 0,0 a 2,5 pontos referentes à qualidade da escrita e de 0,0 a 2,5 pontos referentes à qualidade da apresentação.

10 textos

A cada aula se entregará o mapa conceitual ou resumo do texto da aula. A entrega na aula seguinte valerá metade da nota. Depois não se aceitará, exceto se amparado na legislação.

Cronograma:

Nº	Data	Atividade
1º bloco – aproximações sobre a problemática do Ensino de Filosofia		
01	10/08	Apresentação do programa e dinâmica do curso – Leitura de Didática da Filosofia – Paulo Ghiraldelli - http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/4437/2611
02	12/08	Texto 01 - O ensino de filosofia e a questão da emancipação - Walter Omar Kohan (Coleção Explorando o Ensino v. 14) – página do MEC
03	17/08	Texto 02 - Anotações sobre a história do ensino de filosofia no Brasil - Filipe Ceppas - (Coleção Explorando o Ensino v. 14)
04	19/08	Texto 03 - Ensino de Filosofia nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Orientações Curriculares Nacionais (documentos no portal do MEC)
05	24/08	Texto 04 - Em torno da especificidade da filosofia: uma leitura das orientações curriculares nacionais de filosofia para o Ensino Médio. Márcio Danelon (Coleção Explorando o Ensino v. 14)
06	26/08	Aula síntese dos textos estudados – Entrega dos mapas conceituais ou resumos dos textos 01, 02 e 04.

2º Bloco – Pensar o Ensino de Filosofia Antiga e Medieval		
07	31/08	Texto 05 - História da filosofia antiga: começar pelo diálogo - Gabriele Cornelli (Coleção Explorando o Ensino v. 14)
08	02/09	Texto 06 - História da filosofia medieval: um mosaico de culturas e pensamentos - Juvenal Savian Filho (Coleção Explorando o Ensino v. 14)
09	09/09	Texto 07 - Ensino de Filosofia na Antiguidade Tardia - Loraine de Fátima Oliveira.
10	14/09	Análise das imagens sobre Filosofia antiga e medieval em Livros didáticos
11	16/09	Análise das imagens sobre Filosofia antiga e medieval em Livros didáticos
12	21/09	Aula Síntese sobre os textos estudados – Entrega dos mapas conceituais ou resumos dos textos 05, 06 e 07.
3º Bloco – Pensar a Transmissibilidade da Filosofia		
13	23/09	A transmissão da filosofia em currículos estaduais de Filosofia para o Ensino Médio.
14	28/09	CARRILHO, Manuel M. Razão e transmissão da filosofia. Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1987.
15	30/09	CARRILHO, Manuel M. Razão e transmissão da filosofia. Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1987.
16	05/10	Texto 09 - DOUAILL ER, Sthèphane. A filosofia que começa: desafios para o ensino da filosofia no próximo milênio. In: GALLO, S.; CORNELL I, G.; DANELO N, M. (Org.). <i>Filosofia do Ensino de Filosofia</i> . Petrópolis: Vozes, 2003.
17	07/10	Aula Síntese sobre os textos estudados Compartilhamento de temas para os artigos.
18	14/10	Atividade de campo – preparação dos artigos.
4º Bloco – Pensar o Ensino de Filosofia a partir de outras tradições filosóficas		
19	19/10	Ensino de Filosofia e outras histórias – Vídeo: Chimamanda Adichie: o perigo de uma única história
20	21/10	Ensino de Filosofia e Filosofia Africana
21	26/10	Ensino de Filosofia e Filosofia Oriental
22	04/11	Texto 10 - Ensino de Filosofia e Filosofia Latino-americana – “Formação, Ensino De Filosofia E Pensamento De Libertação: Apontamentos Críticos” - Alécio Donizete Da Silva/UFMT e Rodrigo Marcos De Jesus/UFMT.
23	09/11	Ensino de Filosofia e Filosofia Andina - <i>Josef Estermann</i>
24	11/11	Ensino de Filosofia e pensamento indígena no Brasil – Viveiro de Castro
25	16/11	Ensino de Filosofia e Antropofagia – Filipe Ceppas
26	18/11	Crítica da Razão Tupiniquim – Roberto Gomes - http://www.iphi.org.br/sites/filosofia_brasil/roberto_gomes_-_critica_da_razao_tupiniquim.pdf
27	23/11	Crítica da Razão Tupiniquim – Roberto Gomes - http://www.iphi.org.br/sites/filosofia_brasil/roberto_gomes_-_critica_da_razao_tupiniquim.pdf
28	25/11	Aula síntese sobre os textos estudados
5º Bloco – Produção discente sobre Ensino de Filosofia		
29	30/11	Apresentação de Seminários e entrega dos artigos sobre Ensino de Filosofia
30	02/12	Apresentação de Seminários
31	07/12	Apresentação de Seminários
32	09/12	Apresentação de seminários
33	14/12	Aula de Encerramento e avaliação geral do curso

Disponível em:

<<http://www.fil.unb.br/images/Programas/20152/Filosofia%20do%20Ensino%20de%20Filosofia%20A%20-%202015-2.pdf>>



ANEXO 18

Curso
O AUTOR E A OBRA:
PENSAMENTO LATINO-AMERICANO E CARIBENHO



Caderno 1

José Carlos Mariátegui e os Sete ensaios de interpretação da realidade peruana

Sumário

Biografia: José Carlos Mariátegui.....	02
Sinopse de obras publicadas no Brasil.....	02
Resenha <i>Sete ensaios de interpretação da realidade peruana</i>	03
Glossário.....	05
Comentário sobre a originalidade da interpretação de Mariátegui.....	06
Bibliografia para aprofundamento.....	09
Créditos.....	09



Caderno 2

Aimé Césaire e o Discurso sobre a Négritude

Sumário

Biografia: Aimé Césaire.....	02
Obras publicadas no Brasil.....	03
Resenha: <i>Discurso sobre a négritude</i>	04
Glossário de termos, conceitos e autores.....	05
Comentários sobre o movimento da <i>négritude</i>	06
Seleção de textos de Aimé Césaire.....	07
Bibliografia para aprofundamento.....	11
Créditos.....	11



Caderno 3

Enrique Dussel e 1492: O encobrimento do Outro. A origem do mito da modernidade

Sumário

Biografia: Enrique Dussel.....	02
Algumas obras importantes publicadas no Brasil.....	02
Resenha: <i>1492: o encobrimento do outro. A origem do mito da modernidade</i>	04
Glossário.....	06
Comentário sobre a filosofia da libertação.....	07
Seleção de texto de <i>1492: o encobrimento do outro. A origem do mito da modernidade</i>	08
Bibliografia para aprofundamento.....	11
Créditos.....	12



Caderno 4

Eduardo Galeano e Espelhos – uma história quase universal

Sumário

Biografia.....	02
Algumas obras fundamentais.....	02
Resenha: <i>espelhos - uma história quase universal</i>	03
Seleção de textos do livro <i>espelhos</i>	04
Bibliografia para aprofundamento.....	12
Créditos.....	12

ANEXO 19

Localização e característica da Filosofia brasileira

⇒ **Período Colonial:**

Catolicismo barroco: Manuel da Nóbrega, Antônio Vieira, Gregório de Matos, Nuno Marques Pereira, Jorge Benci, Matias Aires

Ruptura Iluminista: Silvestre Pinheiro Ferreira

⇒ **Séc. XIX:**

Ecletismo: Gonçalves de Magalhães

Positivismo: Luís Pereira Barreto, Alberto Sales, Miguel Lemos e Teixeira Mendes, Vicente Licínio Cardoso

Evolucionismo: Escola do Recife (Tobias Barreto, Sílvio Romero)

Espiritualismo: Farias Brito, Jackson de Figueiredo (sec. XX)

Literatos-filósofos: Machado de Assis

⇒ **Séc. XX e XXI:**

Neoteomismo: Leonel Franca, Alceu Amoroso Lima

Humanismo cristão: Henrique de Lima Vaz, Ernani Maria Fiori

Neopositivismo, transpositivismo e lógica simbólica: Newton da Costa, Jorge Barbosa (lógica); Leônidas Hegenberg (lógica e epistemologia), Hilton Japiassu (epistemologia), Euríalo Cannabrava (epistemologia), Milton Vargas (epistemologia)

Historicismo: João Cruz Costa, Luís Washington Vita

Culturalismo: Miguel Reale, Antonio Paim, Djacir de Menezes

Marxismo: Caio Prado Jr., CEBRAP (teoria da dependência), Florestan Fernandes

Existencialismo: Vicente Ferreira da Silva, Gerd Bornheim

Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB): Álvaro Vieira Pinto, Roland Corbisier

Filosofia da Educação: Anísio Teixeira, Paulo Freire, Dermeval Saviani

Teologia da Libertação: Leonardo Boff, Rubem Alves

Dialéticos: Carlos Cirne-Lima, Eduardo Luft

Estética: Anatol Rosenfeld, Graça Aranha, Oswald de Andrade, Augusto Boal

Neopirronismo: Osvaldo Porchat

Independentes: Mário Ferreira dos Santos, Vilém Flusser, Mário Vieira de Mello, Julio Cabrera

Filosofia da Libertação: Euclides Mance

Literatos-filósofos: Guimarães Rosa, Carlos Drummond, Clarice Lispector.

(PIBID-FILOSOFIA, 2014, anx. 5, 5.4).

ANEXO 20

O ROMANTISMO É UM MITO?



Os Amantes, René Magritte.

Coordenador do Projeto: Rodrigo Marcos da Jesus
Bolsistas: Janiffer Regina Rodrigues de Lima, Josimar Souza Oliveira, Yasmin Nobre.

Página no Facebook: PIBID-Filosofia UFMT
(link: <https://www.facebook.com/PibidFilosofiaUFMT/fref=ts>)
Site: pibidfilosofiaufmt.wix.com/pibidfilosofiaufmt



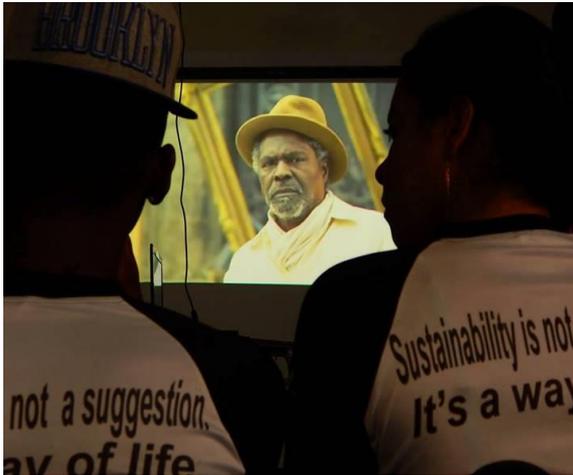
O Romantismo é um mito?

Sumário

Carta de Beethoven à sua amada imortal.....	02
Colocando o problema.....	03
O amor nos mitos.....	04
O romantismo na história.....	06
Leitura complementar.....	19
Trabalhando com textos filosóficos.....	20
Atividades.....	22
Bibliografia.....	23

Caderno completo encontrado em (PIBID-FILOSOFIA, 2015, an. 4, 4.1) ou disponível em:
< <http://pibidfilosofiaufmt.wixsite.com/pibidfilosofiaufmt/o-romantismo--um-mito>>.

ANEXO 21



Alguns papers dos alunos

A contribuição do negro na política do Brasil

A história do negro no Brasil se mescla quase em sua totalidade na formação da nação brasileira, por meio de sua evolução histórica e social.

O negro, considerado um objeto não raro como uma força animal de trabalho, contribuiu de forma decisiva para o desenvolvimento da economia atual brasileira, mas mesmo contribuindo de forma bastante significativa, ele não pode usufruir do seu trabalho.

Além de desenvolver a riqueza nacional e disseminar sua cultura, o negro atuou politicamente.

São vários os movimentos sócio-políticos na trajetória social e histórica brasileira que participaram o negro escravo ou o negro livre. Ex: lutas pela independência e a sua consolidação, pela expulsão dos holandeses, na Revolução Farroupilha, Cabanagem, Inconfidência Mineira, Inconfidência Baiana em Canudos, e a Revolta da Chibata, liderada por João Cândido.

O negro estava buscando formas de se integrar como cidadão na sociedade brasileira, pois mesmo com a abolição da escravidão ele continuou a ser considerada uma escória, mesmo livre ele não conseguia acesso à sua cidadania.

<https://infocianegrobrazil.wordpress.com/2012/03/19/a-contribuicao-do-negro-eapolitical/>



O BRANQUEAMENTO racismo e literatura brasileira

Entre 1870 e 1930 tivemos um grande crescimento das teorias racistas que pregavam o cruzamento inter-racial como forma de resolver o problema de um país negro e mestiço.

Essa ideologia do 'branqueamento' foi apoiada pelo governo do presidente Getúlio Vargas, em 1945, com a introdução de uma lei de imigração que enfatizava a necessidade de desenvolver características mais 'convenientes' da ascendência europeia brasileira.

“O dia em que pararmos de nos preocupar com consciência negra, amarela ou branca e nos preocuparmos com a consciência humana, o racismo desaparece”.

Morgan Freeman



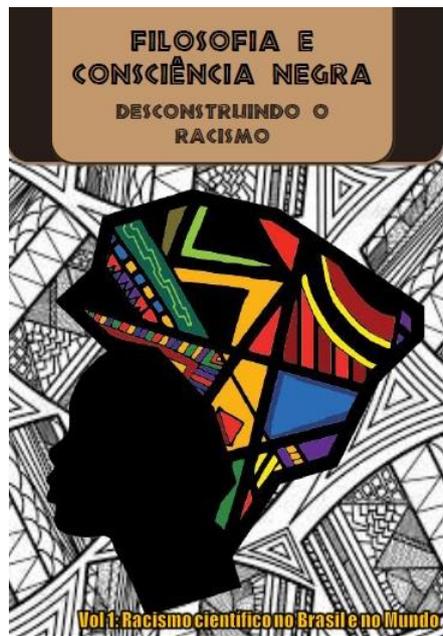
Machado de Assis



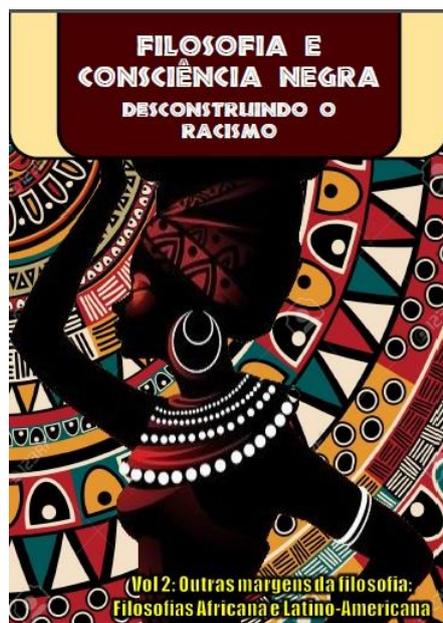
Cruz e Souza



ANEXO 22



Sumário:	
PENSANDO COM A ARTE	3
Mulata exportação.....	3
Racismo é burrice.....	4
Essa preta não é mulata, não é mulata essa preta.....	5
Racismo.....	6
Magia Negra.....	7
RACISMO NA HISTÓRIA	8
Darwinismo Social.....	8
Modernidade para quem?.....	9
Mestiçagem - o “problema racial” brasileiro.....	11
CONCEITUANDO	12
Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem.....	12
VOCÊ SABIA?	13
ATIVIDADES	15
SUGESTÕES	16
Filmes.....	16
Livros.....	17

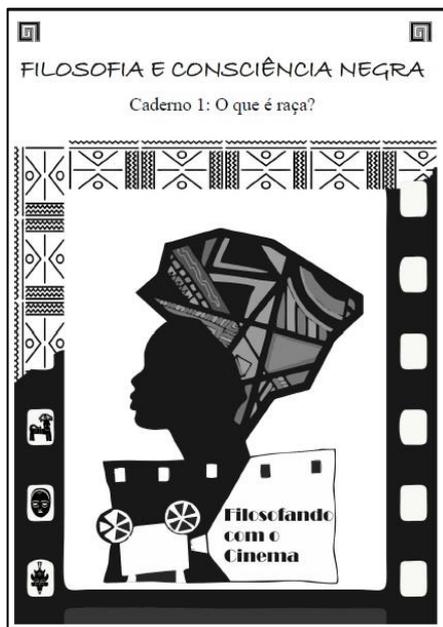


Sumário:	
Problematizando	3
Filosofia Africana: Tendências Contemporâneas	5
Corrente Cultural.....	5
Corrente Ideológica.....	6
Corrente Acadêmica.....	7
Textos Filosóficos	9
A Experiência Viva Do Negro.....	9
Racismo e Cultura.....	11
A Filosofia Ubuntu Dos Direitos Humanos.....	12
Filósofos e Filósofas Africanos	14
Filosofia Latino-Americana: Perspectivas Afro-Brasileiras	17
Afroperspectivismo.....	17
Filosofia da Ancestralidade.....	19
Atividades	21
Sugestões	22

Cadernos completos disponíveis em:

<<http://pibidfilosofiaufmt.wixsite.com/pibidfilosofiaufmt/filosofia-e-conscincia-negra>>.

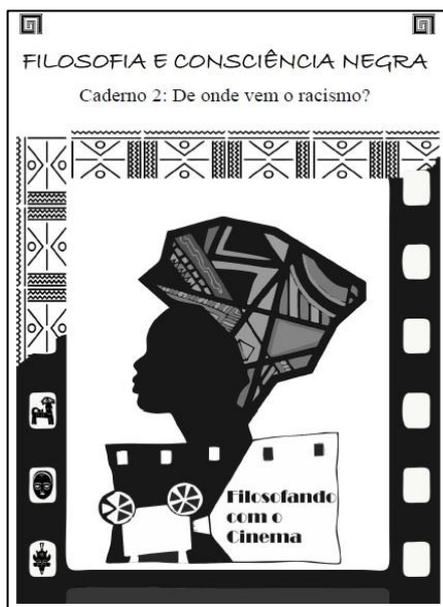
ANEXO 23



Caderno 1: O que é raça?

Sumário

Sinopse do filme Pele negra, máscara branca.....	02
Autores e ideias do documentário – mapa conceitual.....	03
Filosofando com textos.....	04
Glossário.....	04
O que é raça?	05
Você sabia?	06
A cor e a raça nos censos demográficos nacionais.....	07
Créditos.....	08



Caderno 2: De onde vem o racismo?

Sumário

Filme Racismo: uma história.....	02
Fundação dos campos de concentração.....	03
Racismo: uma história – documentário.....	04
Teorias racistas.....	04
Darwinismo social e eugenia.....	04
A grande fome na Índia britânica.....	05
O eugenismo nos Estados Unidos-Alemanha nazista.....	06
Glossário.....	07
Árvore da eugenia.....	08
Eugenia no Brasil e política imigratória.....	09
Filosofando com textos.....	10
Créditos.....	12

Cadernos completos disponíveis em: (PIBID-FILOSOFIA 2016, CUC, 08; PIBID-FILOSOFIA 2016, CUC, 09).