



PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
Edital 2022
MODELO DE RELATO DE EXPERIÊNCIA DO RESIDENTE

1. Identificação

Nome do Residente: Thiago Junio de Almeida Ferreira

CPF: 018.542.736-71

Nome e sigla da IES: Universidade Federal de Minas Gerais

Curso de Licenciatura: Filosofia

Séries/Anos e Etapa da educação Básica nas quais desenvolveu atividades: 1º, 2º e 3º anos

Escola(s)-Campo onde desenvolveu as atividades: Escola Estadual Professora Benvinda de Carvalho

Nome do Docente Orientador: Débora Mariz

Nome do Preceptor: Patrick Lennon Reis de Lima

2. Autorização de uso pela CAPES

Eu Thiago Ferreira, autorizo a utilização pela Capes do presente relato de experiência, na qualidade de bolsista residente, sob responsabilidade do(a) Docente(a) Orientador(a) Débora Mariz vinculado ao Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal de Minas Gerais. Meu relato escrito poderá ser incluído nos bancos de dados e nas plataformas de gestão da Capes, podendo, eventualmente, ser reproduzido, publicado ou exibido por meio dos canais de divulgação e informação sob responsabilidade desse órgão.

Residente
(Nome e Assinatura)



ÉTICA DA ALTERIDADE E ENSINO DE PROBLEMAS FILOSÓFICOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Programa Residência Pedagógica
Edital 2022

Resumo: O presente relato de experiência se baseia na prática da residência pedagógica em Filosofia com estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual Professora Benvinda de Carvalho, localizada em Belo Horizonte. Para tanto utilizou-se como fundamentação teórica dessa experiência as noções de ética e alteridade em Emanuel Levinas, o ensino de filosofia como problema filosófico a partir de Alejandro Cerletti, a noção de força no pensamento de Simone Weil e a metodologia das rotinas de pensamento proposta pelo Projeto Zero, da Universidade de Harvard, para introdução do tema “violência e racismo”.

Palavras-chave: Residência Pedagógica, Ensino de Filosofia; Violência.

1. Introdução

A prática da Residência Pedagógica, na escola pública, exige uma variedade de competências não apenas didáticas, porém também éticas, pois supõe uma relação entre o docente e o discente e uma noção implícita de uma antropologia filosófica — isto é, que a educação se construa a partir de uma visão de um ideal humano a ser formado. Nesse sentido, os fazeres que se manifestam no ambiente pedagógico são disputados por compreensões políticas, sociais, culturais e filosóficas, o que produz uma amálgama de interações e fenômenos, às vezes desacordos, na complexa relação professor-aluno, professor-escola e professor-família.

Portanto, nesse período de prática, tenho pensado sobre as perspectivas, os fundamentos e a finalidade da práxis pedagógica. Leandro Karnal relata, em *Conversas com um professor*, sobre a importância de atentar-se ao olhar do aluno, em compreender como ele reage à aula; esse destaque aos olhos postula a importância da sala de aula como um lugar de alteridade, a partir do encontro com o outro. Permite-se entender que a escola envolve relações eminentemente assimétricas; o professor e o estudante se encontram em posições distintas em relação ao conteúdo e mesmo em relação à própria vida. Apesar disso, existe aí a oportunidade do desvelamento do outro; Karnal aponta que o “exercício do professor, do médico, do psicólogo é sempre estar sensível ao outro e não a si” (KARNAL, 2012, p. 34). A sensibilidade envolve abertura da atenção e, por isso, do olhar; este, por sua vez, orienta-se para um ponto específico, um foco — todavia, nas relações humanas, diversas vezes, a atenção é um lugar de disputa e embate, ainda mais em um contexto de tantos estímulos visuais e de tecnologias digitais, além da fadiga do tempo que leva ao desgaste.

A atenção é, sobretudo, um elemento importante no que tange à experiência da alteridade; encontrar-se com o outro envolve um redirecionamento da atenção para essa pessoa. Sobre isso, Emmanuel Levinas, em especial, fala de uma ética fundada na relação do eu com o outro, sob a ideia do infinito, a partir do Rosto. Segundo o filósofo, o rosto é epifania do outro, sua revelação; a relação entre eu e outrem se dá, acima de tudo, pela absoluta transcendência e estranheza deste, cuja manifestação é o rosto — não passível de se tornar um conteúdo apreensível pela razão. A diferença do outro não pode ser definida em termos lógicos e nem em um processo de especificação e



classificações; o outro não pode ser compreendido e traduzido pelas categorias do sujeito, pois é absolutamente outro. (LEVINAS, 1980)

“[...] Outrem permanece infinitamente transcendente, infinitamente estranho, mas o seu rosto, onde se dá a sua epifania e que apela para mim, rompe com o mundo que nos pode ser comum e cujas virtualidades se inscrevem na nossa natureza e que desenvolvemos também na nossa existência. [...]” (LEVINAS, 1980, p.173)

Levinas descreve que o rosto “não é do mundo” (LEVINAS, 1980, p.177), cuja aparição sensível é apenas uma caricatura que pode ser tocada e vista, mas cuja transcendência se abre para o sagrado — e essa abertura ao infinito fundamenta as concepções do autor sobre ética e responsabilidade. Aquela encontra-se na epifania do rosto, o que leva ao encontro, o instante imediato em que o sujeito se depara com o outro. Aqui opera-se uma ideia de responsabilidade, quando aquele se depara com o infinito no outro e tem de respondê-lo; tem-se algo primordial em sua perspectiva que é o evento do encontro com a Alteridade a partir do rosto de Outrem, cujo momento exige uma resposta — se o eu irá garantir a distância infinita do outro, não rompê-la como um ato de assassinato, ou avançar, em supressão contra este espaço.

Deve-se destacar que o rosto se manifesta absolutamente no outro. Surge na nudez e miséria, na diferença absoluta entre o sujeito e o outro despido; e a “compreensão dessa miséria e dessa fome instaura a própria proximidade do Outro” (LEVINAS, 1980). Este se desvela e arranca a resposta do ego que, na miséria do outro, é instigado a responder sem as interpolações da consciência — na averiguação das razões de uma ação. Não há o que calcular, o outro impõe a reação do sujeito objetivamente.

Destaco isso ao evocar a atenção do olhar do professor para o aluno, como afirmou Karnal, porque existe aí uma relação de alteridade, o encontro entre dois indivíduos que, mesmo em uma relação estabelecida a partir de uma função específica, isto é, a finalidade pedagógica, ainda sim vivem uma experiência de alteridade. Se Levinas aponta para o encontro com o outro no descortinar da miséria e da fome deste, no âmbito educacional, o professor pode perceber nesse desnivelamento educacional com o seu estudante — e assumo a premissa de que aquele detém autoridade porque domina um conteúdo ou capacidades técnicas que este não possui — a oportunidade do encontro com o outro, do compartilhar da riqueza educacional e da saída de si mesmo que o aluno provoca ao professor.

Nesse sentido, procuro entender a educação como evento de alteridade, a qual, deve não ser mais compreendida como mera ferramenta para emancipação do sujeito, contudo, para o encontro do outro sob a ideia de responsabilidade e da ética.

2. Ensino de filosofia

A educação e a filosofia são dois tópicos cujas discussões sempre estiveram atreladas. O ensino de filosofia não é uma mera questão da pedagogia; Alejandro Cerletti (2009), em *O ensino de filosofia como problema filosófico*, trata fundamentalmente do tema em questão a partir de problemas filosóficos. O autor demonstra que o ensino da área é, por natureza, também da mesma natureza e, portanto, não pode se desvincular do fazer filosófico. Assim, a prática pedagógica nesse campo deve levar o estudante a aprender a fazer perguntas filosóficas, isto é, a formular



problemas, e ensiná-los a pensar, metódica e rigorosamente, respostas para esses problemas. Dessa forma, o professor de filosofia não é mais a figura educativa, no máximo, alguém que empreende o papel de um historiador; é um filósofo que inclina os estudantes à filosofia também.

Nesse sentido, a educação filosófica objetiva imergir o aluno nos problemas filosóficos, cujo objetivo, sobretudo, só poderá ser alcançado quando ele também almejar tal princípio. Pelo menos, é o que pode ser compreendido como o motor do fazer filosófico segundo Aristóteles: o espanto é a condição do nascimento da filosofia, o assombro diante de uma realidade que se revela com os seus mistérios e segredos — e o ser humano, com uma pulsão natural pelo saber, encontra a própria ignorância diante dessa necessidade. Move-se ele em direção ao conhecimento, impulsionado não por interesses escusos ou alheios à curiosidade intrínseca da filosofia, e, por isso, cabe ao estudante encontrar-se nessa circunstância.

Aqui, contudo, faço uma objeção à educação filosófica como aquela presente na perspectiva sofisticada — cujo ideal é predominante na prática pedagógica, consciente ou inconscientemente, o qual concebe esta como um meio de emancipação de si mesmo e de alargamento de sua influência. Fernando Rey Puente, ao relacionar as concepções de Simone Weil e Nietzsche sobre a Grécia, compreende que, mesmo que ambos os pensamentos partem de uma mesma ideia de força, o fundamento se distingue: o filósofo do dionisíaco, em objeção à Platão e concordância aos objetivos sofisticados, opta pela transvalorização do indivíduo pela vontade de poder em direção à construção de seus próprios valores de bem e mal; Simone Weil, por outro lado, reconhece o drama do império da força, contudo contempla um sinal de elevação do ser humano ao bem. Como ela aponta, “é preciso manter-se exposto à graça; isto quer dizer, manter a atenção orientada com amor em direção ao bem” (WEIL, P. 124 apud PUENTE, 1995, p. 41).

A educação, logo, deve confirmar a hipótese da elevação do ser humano, partilhando de uma específica noção antropológica de Viktor Frankl, o *homo religiosus*, a partir da absoluta transcendência do homem de si mesmo. Esse horizonte de sentido reveste o ser humano daquela potencialidade de encontrar o outro, como bem apontou Levinas; nesse sentido, o educador tem por papel inclinar o iniciante à atividade filosófica a partir do espanto, para a curiosidade pela realidade e pelo bem, como demonstrou Platão. A filosofia, portanto, mais do que servir ao objetivo de inserir o sujeito numa lógica de dominação e do poder, deve motivar o indivíduo a um âmbito ético, de alteridade e hospitalidade — isto é, a atitude de abraçar e importar-se com a necessidade de outrem.

3. Prática da residência pedagógica nas escolas

3.1. Contexto da experiência

As atividades do Programa de Residência Pedagógica (RP) iniciaram-se no dia 16 de novembro de 2022, no Encontro de Abertura do PIBID e RP UFMG, o qual ocorreu no horário das 14h às 16h, no Auditório Nobre do CAD1 UFMG. O evento contou com a presença do prof. José Rubens Lima Jardimino, da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), que ministrou a Conferência de abertura “Universidade e Educação Básica: a política pública e os desafios à formação inicial de professoras(es)”. A segunda atividade que participei deu-se a partir de uma visita na própria escola, no Estadual Central, guiada pelo preceptor Tiago.



Há cerca de dez anos atrás, estudei na mesma escola e, embora o espaço físico não tenha mudado tanto, ocorreu algo completamente novo: as mudanças no percurso de estudos da escola para se adaptar ao Novo Ensino Médio e outras questões além, ao longo dos anos, sobretudo, a mudança para uma educação integral, promoveram uma quantidade enorme de saídas de alunos da instituição. Se, em 2012, ela atendia mais de dois mil estudantes, em 2022 envolvia menos de duzentos; aparentava-se com uma escola fantasma, e devo destacar não apenas no sentido de haver pouquíssimos estudantes para uma estrutura tão grande como a do Estadual Central — vista como referência em nosso estado: a segunda unidade da instituição, como não estava sendo utilizada, encontrava-se em decadência, um desperdício de recursos que uma escola comum não possui. Laboratório de química com teto que havia cedido por infiltração de escola, gramas nas muitas quadras esportivas, salas empoeiradas e uma piscina vazia e em estado de depredação — que, na minha época, era utilizada pelo próprio Minas Tênis Clube; enfim, a escola parecia ter sido abandonada. Ademais, os problemas constantes com o preceptor, levaram ao rompimento das atividades da residência pedagógica com o professor, na direção de uma nova escola para a prática da residência pedagógica.

A instituição de ensino escolhida foi a Escola Estadual Professora Benvinda de Carvalho, na Rua Flor-de-Liz, 100 - Jardim Montanhês, próxima ao Anel Rodoviário. A experiência nela foi radicalmente diferente da outra. Ela possui uma estrutura pequena e bem precária, sendo que, na época, uma das quadras estava fechada por causa de um muro que havia cedido — o qual é margeado pela rodovia; não havia mesmo uma sala de professores adequada e estes se reuniam no auditório na hora do intervalo; as salas de aula também se encontravam em precarizadas. A escola também é uma instituição educacional que atende, na maior parte, alunos de periferia. A escola também possuía um forte engajamento em causas políticas e sociais, em um grau que não havia encontrado em outros lugares; essa postura comprometida com tais pautas acabava, por sua vez, se conciliando com a disposição também engajada do professor Patrick Lennon Reis de Lima, nosso preceptor.

Não havia um cronograma de aulas definido — e isso trouxe algumas dificuldades para a nossa prática, já que os temas eram decididos com um tempo hábil para planejamento muito curto. Além disso, o preceptor optou por não seguir um enquadramento histórico da filosofia, e, sim, a partir de temas que tangenciavam questões contemporâneas, sociais e em debate na esfera política, para todos os anos do ensino médio, ou seja, não havia alguma ideia de seguimento no conteúdo. Como eu não possuía repertório para alguns temas propostos, houve um grande desafio em lidar com essas demandas diante de um período reduzido para se preparar. Os temas propostos, em ordem: racismo e violência, homofobia, *fake news* e legalização das drogas.

Para direcionar as atividades da residência pedagógica, pretendeu-se trabalhar com a arte no ensino do pensamento filosófico, e, para isso, foram utilizados os recursos pedagógicos da rotina do pensamento. As rotinas de pensamento são ferramentas muito úteis para uma avaliação formativa, ou seja, para coletar informações que permitam personalizar as experiências de aprendizagem. Criadas por pesquisadores do Project Zero da Faculdade de Educação de Harvard, seu objetivo é tornar o pensamento dos estudantes mais visível, através de propostas simples e versáteis que podem ser aplicadas em diferentes níveis de ensino e disciplinas. Chamadas de "rotinas" porque são destinadas a serem utilizadas repetidamente pelos estudantes, elas permitem que os



alunos se apropriem das técnicas e as apliquem de forma independente, seja no primeiro contato com o conhecimento ou em momentos de aprofundamento e argumentação.

Na Escola Estadual Professora Benvinda de Carvalho, nós, residentes, lançamos mão da rotina *Ver/Observar/Perguntar*, a qual consiste em observar atentamente uma imagem, refletir sobre o que é visto e, a partir disso, formular perguntas. Inicialmente, as evidências se restringem à imagem, mas com o acréscimo de novas informações, novas evidências são levantadas. Essa rotina ajuda a distinguir claramente entre observação direta e deduções baseadas nas observações.

Como o primeiro residente a aplicar a rotina na escola, sobreveio-me um pouco de insegurança, pois, obviamente, como era o primeiro a aplicar a dinâmica, não haveria ninguém para comparar a minha prática e saber o que fazer ou não fazer, sem falar que não era um método desenvolvido por mim, ao contrário, de caráter heterônomo. Desenvolvi a rotina a partir da obra *Castigo de escravo* do pintor francês Jean-Baptiste Debret, para abordar o tema proposto pelo professor, sobre violência a partir de uma conexão com o racismo. A Escola Estadual Professora Benvinda de Carvalho é uma instituição periférica, portanto a temática, pensada pelo professor, estava diretamente relacionada com o contexto dos estudantes.

A proposta da oficina, conforme a BNCC, era analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

Na primeira turma, segui a dinâmica com pausas para cada momento da atividade, para que eles pudessem pensar e escrever as próprias impressões a partir da figura. Após o momento inicial de silêncio, a atividade seguiu conforme as etapas estipuladas pela oficina; no momento de compartilhar as atividades, pedi a eles que compartilhassem suas impressões, porém, na primeira aula, fiz um pedido geral, sem apontar para os alunos. Às vezes, os alunos demoravam a tomar alguma iniciativa para compartilhar, mas, em geral, corresponderam à atividade. Conversamos sobre as impressões, relacionando-as a imagem, enquanto eu instigava-os a aprofundar a compreensão deles da imagem. Os alunos e as alunas da escola, geralmente, não tinham uma grande capacidade de descrição de fenômenos e das próprias percepções a partir da arte, limitando-se, usualmente, a palavras curtas. Como procurei gastar o máximo de tempo da aula com a oficina, enquanto explorava as pausas, não sobrou qualquer tempo no final, ao contrário, faltou para poder concluir a atividade com a informação sobre a arte escolhida. A conclusão da atividade se deu na outra semana.

Na segunda aula dada, eu já havia visto a exposição de um residente, logo resolvi aplicar algumas dinâmicas e práticas do mesmo em minha condução da oficina. A primeira prática foi usar mais o quadro, já que não havia feito isso na primeira aula; anotei as impressões dos estudantes, o que me auxiliou a relacioná-las com a figura e a comentá-las. Outra mudança foi feita a partir da própria indicação do professor e da prática do residente: ao invés de esperar os estudantes a tomarem iniciativa para responder, eu mesmo apontei e designei aqueles que iriam responder às etapas da oficina. A segunda aula, diante da primeira experiência e das observações do outro residente, foi melhor conduzida, consegui dinamizar melhor as percepções dos estudantes, sem falar que a própria turma se engajou mais na proposta. Consegui utilizar melhor o tempo da aula.



Nas aulas seguintes sobre os outros temas, a rotina do pensamento não voltou a ser usada. Sistematizamos entre nós, residentes, os conteúdos para serem abordados em sala de aula, e focamos em abordagens expositivas. Um dos temas, o professor se dispôs a dar em meu lugar, por falta de domínio do assunto. Apesar de uma metodologia de exposição, ainda assim busquei incentivar a turma a interagir com o conteúdo por meio de perguntas.

3.2. Discussão sobre a experiência da abordagem dos temas “violência e racismo”

Propus uma abordagem dos temas “violência e racismo” a partir de uma leitura dos conceitos de força, ou a ideia da força, em Simone Weil. Ela destaca que, atualmente, devido à influência do progresso social, econômico e científico, pode-se pensar que a força não está mais presente, mas, ao interpretar a "Ilíada", identifica esse fenômeno ainda presente na contemporaneidade. Para Weil, a ideia de força se traduz na transformação quem a ela é submetido em uma coisa, isto é, a coisificação do ser humano que leva a eliminação de sua dignidade e alma. A violência é a manifestação dessa força, sendo a guerra um ambiente onde isso ocorre. Além disso, Simone Weil relaciona a noção de força científica de Galileu com a "força social", ligada ao domínio na sociedade, que acarreta em violência e opressão. Sobretudo, esse conceito expressa as ilusões sobre a estrutura social, fortalecendo a ideia de superioridade dos poderosos e a submissão dos obedientes. Para a autora, a busca pelo bem é fundamental, por meio da rejeição ao niilismo e a defesa de que o bem está intimamente ligado à fraqueza, onde o amor se manifesta.

Quanto ao tema sobre *fake news* e legalização das drogas, acabei por focar no primeiro tópico, a partir do material produzido por alguns residentes ano passado. O texto trabalha com a construção da noção de verdade na filosofia e na epistemologia, a partir dos primeiros filósofos até o Platão, e com a definição e discussão sobre as *fake news*.

Em especial, foi a partir da primeira exposição, tocando nos temas “violência e racismo”, que foi mais possível a experimentação e a relação da teoria, ao menos, no conteúdo abordado. Tanto Simone Weil quanto Levinas se situam na criação de uma filosofia a partir da ética e do pensamento da alteridade — ambos, aliás, são judeus e tiveram as suas histórias permeadas pela discussão da violência. A ética em Simone Weil destaca o bem como sinal de transcendência humana — indo de encontro ao conceito de *homo religiosus* de Viktor Frankl —, enquanto que, em Levinas, esse sinal é expresso no Rosto e no infinito, pois, conforme ele propõe, o Rosto não é do mundo. Além disso, a violência, em Levinas, se situa na supressão do infinito, em contraste à responsabilidade para com o outro, a partir da nudez deste que leva ao reconhecimento da miséria de si mesmo; em Weil, evoca-se a concepção de fraqueza como contraponto à força, sendo que, como elevação do ser humano, a fraqueza assemelha-se à vulnerabilidade postulada por Levinas.

Para explorar esses conceitos em sala de aula, o foco dado na sala de aula foi a análise da coisificação do ser humana postulada por Simone Weil, a partir da interação com a pintura de Debret e o fenômeno da escravidão e do racismo. Dessa forma, busquei direcionar a interpretação e a percepção dos estudantes sobre esses temas em direção à eliminação da dignidade humana; a força tem o poder de transformar aqueles que a ela são submetidos em meras coisas, e, quando é aplicada até o fim, torna o homem um cadáver, desprovido de sua essência. Isso se refere à coisificação do ser humano, sua redução a um objeto sem dignidade ou humanidade. No entanto, Simone



Weil ressalta que possuímos uma alma, o que significa que não devemos ser reduzidos a meros objetos inanimados, contudo a força que mata e coisifica o ser humano coloca sua alma em um lugar estranho, como se fosse um objeto.

Se a alma é o sinal de transcendência do ser humano — o que ressalta as influências cristã e platônica de Weil —, a elevação, para ela, é a busca do bem. Tal conclusão, embora se concilie com os fundamentos teóricos trabalhados aqui no texto, foi abordada com a turma não de maneira dogmática, mas com o intuito de apresentar as reflexões da autora sobre o assunto.

Além disso, a partir da reflexão sobre a pintura de Debret, a exposição do tema conforme as concepções de Weil possibilitaram uma abordagem do ensino da filosofia a partir de problemas, o que trouxe um desafio para repensar o método de ensino que estimulasse o espanto dos estudantes com a realidade e com tal dilema — próprio à realidade deles, tendo em mente as questões sociais vivenciadas em periferias — e, assim, promover uma reflexão filosófica acerca do assunto.

Nesse sentido, destaco essa experiência por sua íntima relação com o que foi proposto como modelo teórico para a educação, pois os outros temas não foram tão relevantes para tal, embora a interação entre professor e aluno vivenciada na prática durante o primeiro semestre possa destacar tópicos sobre o modelo em questão.

3.3. Resultados

Em geral, os estudantes foram mais sensíveis aos tópicos da violência física, do racismo, da escravidão e do castigo corporal, pois, na maior parte das vezes, as descrições remontavam a isso. Poucos ignoraram o contexto de opressão na pintura de Debret — alguns poucos confundiram o homem negro no chão sofrendo o castigo com alguns objetos, porém, possivelmente, por causa da distância da imagem no quadro. Porém, alguns destacaram outras representações da pintura, como, por exemplo, o castigo de uma pessoa negra por outra também negra, as duas possíveis pessoas na casinha ao fundo, a atividade no rio — alguns descreveram como uma lavagem de roupas, outros como pesca, porém a maioria ignorou que poderia ser uma atividade de garimpo.

A violência física evidente na imagem foi um pontapé para a exposição sobre o conceito de força em Simone Weil. Os estudantes, por sua vez, captaram mais o conceito de coisificação humana, manifesto na produção artística de Debret e no próprio fenômeno da escravidão e do racismo. Deve-se ter em vista que as próprias descrições dos mesmos já apontavam para um entendimento pré-teórico do conceito, o que, a partir da autora trabalhada, foi ampliada para uma questão mais ampla sobre a discussão acerca da dignidade humana, da definição de pessoa humana e as diversas propostas de intervenção para a problemática.



Figura 1 - Jean-Baptiste Debret, Castigo de escravos

Conclusão ou considerações finais

Durante a prática da residência pedagógica, houveram muitos desafios, principalmente por algumas diferenças minhas em relação ao preceptor quanto à organização do programa da disciplina e outros pormenores. Quanto à organização do programa, encontrei dificuldades em entender a direção e o propósito das aulas, já que não havia um cronograma, uma abordagem reforçada pelo fato de serem as mesmas exposições para o primeiro, segundo e terceiro ano. Por isso, a experiência de sala de aula na residência pedagógica voltou-se mais à relação entre o professor e estudante na exposição de conteúdos, embora nós, residentes, tenhamos auxiliado para a produção das provas no final do semestre.

Quanto à rotina de pensamento, particularmente, a oficina funcionou porque a arte já envolvia diretamente o tema proposto, porém me pergunto se a relação de uma obra de arte irá funcionar com uma abordagem mais historiográfica da filosofia. Futuramente, pretendo usar a prática nas aulas apenas em contextos específicos que envolvam problemas e temas filosóficos cujas ideias envolvam realidades, contextos e conceitos representáveis em obras de arte, a fim de promover a contemplação artística e um olhar mais profundo para a realidade, que envolva espanto, mas, por outro lado, não acho que seja uma atividade adaptável a todo conteúdo.

A prática ampliou a minha percepção da realidade educacional do país, principalmente em contexto de periferia, de escolas precarizadas e outros dilemas vivenciados por professores. Ademais, destaco que, ainda por limites pessoais, explorei pouco a relação com os estudantes para uma reflexão sobre a alteridade na atividade pedagógica, o que espero, como um ponto negativo em meu próprio desempenho como



professor, poder melhorar, com o intuito de ampliar e enriquecer a minha própria prática educativa.

Contudo, saliento algumas experiências com os alunos e as alunas, os aparentes dilemas sobre autoestima evocados por alguns que pude observar, o desinteresse e a apatia, e, sobretudo, a simplicidade e a vulnerabilidade que se transpareceu nas faces daqueles estudantes que encontrei na escola, o que me rememora que a dignidade humana se encontra em qualquer contexto, na elevação do próprio ser humano.

Referências

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**; tradução de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

KARNAL, Leandro. **Conversas com um jovem professor**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2012

PUENTE, Fernando Rey. **Simone Weil, F. Nietzsche e a Grécia**. Síntese Nova Fase, Belo Horizonte, v. 22, n.58, 1995: 25-51

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