

A dualidade do aprender e ensinar no PIBID: reflexões de um licenciando em Filosofia

Carlos Castillo Berger¹

RESUMO: O artigo tem como objetivo relatar experiências pedagógicas vivenciadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), a partir da perspectiva do autor como licenciando em Filosofia. Por meio de práticas que envolveram experiências sensoriais, metodologias lúdicas, atividades corporais e simulações de dilemas ético-políticos, buscou-se refletir sobre os desafios da docência, a horizontalidade da relação professor-aluno e os limites e possibilidades do ensino de filosofia na educação básica. Conclui-se que o PIBID se configura como um espaço privilegiado de formação docente ao articular teoria e prática e ao evidenciar a dimensão ética nas experiências corporais e no diálogo para o processo educativo.

Palavras-chave: PIBID; ensino de filosofia; ética;

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) constitui uma política pública de grande relevância para a formação inicial de professores, ao possibilitar que estudantes de licenciatura vivenciem o cotidiano escolar antes da conclusão do curso. Essa inserção favorece não apenas o desenvolvimento de competências pedagógicas, mas também a reflexão crítica sobre o papel do professor, a relação com os estudantes e as metodologias adotadas no ensino.

O presente relato apresenta experiências desenvolvidas durante o segundo semestre de 2025, na Escola Municipal de Ensino Fundamental América, pertencente à Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, localizada na Rua Padre Ângelo Costa, nº 175, bairro São José. As atividades foram realizadas em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental cujos estudantes apresentavam comportamento indisciplinado, possivelmente fruto de uma vulnerabilidade social oriunda de uma região com baixa presença de estruturas públicas. As intervenções pedagógicas foram desenvolvidas pelo autor no âmbito do PIBID, com acompanhamento do professor supervisor João Francisco Rodrigues, que ofereceu orientação e incentivo para o planejamento e a condução das aulas. Os bolsistas do PIBID atuavam em duplas, sendo cada dupla vinculada a uma turma da escola. Em relação à minha dupla, após escolhido o tema, cada licenciando desenvolvia sua intervenção pedagógica, razão pela qual as experiências aqui relatadas correspondem exclusivamente à prática docente do autor.

No ensino de Filosofia, tais desafios se intensificam, pois a disciplina exige constante mediação entre conceitos abstratos e a experiência concreta dos alunos. Compartilhar práticas pedagógicas

¹Estudante de Licenciatura em Filosofia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

alternativas pode contribuir para ampliar o repertório metodológico de licenciandos e professores, favorecendo o despertar do interesse dos alunos pelos conteúdos programáticos. A relevância deste relato para a comunidade acadêmica reside, portanto, na oportunidade de discutir o corpo e a ludicidade como disparadores do pensamento conceitual, oferecendo alternativas didáticas replicáveis no Ensino Fundamental.

Diante disso, este artigo tem por objetivo relatar e analisar experiências pedagógicas desenvolvidas durante a participação no PIBID, com ênfase nas tentativas de horizontalidade da relação professor-aluno e na emergência do diálogo subjetivo como processo educativo. Para melhor conduzir essa reflexão, o texto está estruturado em cinco seções. Após esta introdução, as seções 2 e 3 abordam as vivências sensoriais e corporais baseadas no espanto e na percepção do tempo-espço. A seção 4 aprofunda a discussão sobre a horizontalidade na relação pedagógica a partir de práticas físicas. A seção 5 detalha o uso de metodologias lúdicas no ensino de Filosofia, seguida pelas considerações finais que sintetizam os aprendizados alcançados.

O espanto, o corpo e a experiência sensível do filosofar

Uma das primeiras experiências desenvolvidas teve como objetivo introduzir nos alunos a noção de que o filosofar tem origem no espanto e na investigação sensível do mundo. Como afirma Aristóteles, “foi pelo espanto que os homens começaram a filosofar” (thaumázein), diante do que lhes parecia estranho ou incompreensível (ARISTÓTELES, 2002, Met. I, 982b).

Para alcançar a exposição conceitual, busquei proporcionar uma vivência concreta que mobilizasse os sentidos e o corpo. Antes do início da aula, foram escondidas balas de goma sob os assentos das cadeiras. Após uma breve explicação sobre o papel dos sentidos na construção do conhecimento e sobre o espanto como princípio do pensamento filosófico, foi sugerido que um dos alunos investigasse sua cadeira colocando a mão sob o assento. Para a surpresa deste, ali existiam balas de goma. O rosto dos alunos evidenciou a surpresa e, em ato contínuo, um após o outro foram investigando sob seus assentos e se surpreendendo com a descoberta.

Esta prática comprovou que o corpo desempenha papel fundamental no processo de aprendizagem. Da mesma forma sustenta Merleau-Ponty, “o corpo não é um objeto no mundo, mas o meio pelo qual temos acesso a ele” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 203). O espanto deixou de ser apenas um conceito teórico para se tornar uma experiência vivida, demonstrando que o pensamento filosófico emerge, muitas vezes, dos fatos cotidianos.

A experiência do tempo e do espaço através dos sentidos

Em outra atividade, busquei trabalhar a percepção do tempo e do espaço de forma lúdica, por

meio de uma experiência sensorial e corporal. Os alunos foram convidados a apoiar as mãos sobre as mesas, fechar os olhos, relaxar o corpo e confiar nos colegas ao seu redor, pois sem a visão, nos tornamos vulneráveis. Em seguida, solicitou-se que direcionassem a atenção para os sons mais longínquos.

A proposta teve como objetivo suspender o ritmo acelerado do cotidiano escolar e fortalecer uma escuta atenta, capaz de deslocar os alunos de um tempo cronológico para um tempo vivido, assim como Bergson compreende o tempo não como sucessão homogênea de instantes, mas como duração, isto é, “uma continuidade indivisível de estados de consciência” (BERGSON, 1999, p. 76).

Ao privar-se da visão e ampliar a atenção auditiva, o espaço deixou de ser percebido apenas como dimensão visual e passou a ser experimentado como um meio subjetivo no qual o sujeito se encontra imerso. Observou-se que esta atividade produziu um estado maior de concentração e silêncio reflexivo, criando condições para que os alunos experimentassem o tempo não como uma sucessão de imagens, mas como uma duração, e o espaço não como algo externo, mas como presença compartilhada.

Tal vivência revelou-se fecunda para discussões filosóficas posteriores, demonstrando que a compreensão pode surgir da experiência antes da formação do conceito. Ademais, a exigência de confiança mútua reforçou a dimensão subjetiva da atividade, evidenciando que o pensamento filosófico não se constrói isoladamente, mas no encontro com o outro e na disposição de se expor na experiência, em consonância com a concepção freireana de educação como prática dialógica e relacional (FREIRE, 1996).

Horizontalidade da relação pedagógica por meio de práticas corporais

Antes da descrição da atividade, convém mencionar que, na perspectiva freireana, a educação constitui uma prática fundamentalmente dialógica. A expressão horizontalidade, presente neste artigo, consiste no reconhecimento do estudante como sujeito ativo e epistêmico no processo educativo. Essa postura preserva, contudo, a autoridade legítima do professor, diferenciando-a radicalmente do autoritarismo (FREIRE, 1996; FREIRE, 2018). É sob essa compreensão de que o diálogo nivela os sujeitos na busca pelo conhecimento, sem anular o papel docente, que as experiências descritas a seguir procuraram aproximar professor e alunos por meio de uma mediação corpórea.

Na tentativa de reduzir a distância hierárquica tradicional entre professor e aluno, propôs-se uma prática pedagógica baseada em uma experiência corporal compartilhada. A atividade consistiu em um desafio simples: professor e alunos se colocaram em igualdade de condições físicas para verificar quem conseguiria realizar o maior número de apoios ao solo (flexões de braço). A proposta não foi apresentada como uma avaliação física ou competitiva, mas como uma vivência comum, na qual todos os corpos presentes se expunham, simetricamente, ao esforço, ao cansaço e aos próprios limites.

Desde o início da atividade, a relação pedagógica foi deslocada de seu eixo tradicional. O professor deixou de ocupar o lugar estrito daquele que apenas observa, avalia ou orienta de pé, passando

a participar da mesma experiência física que os alunos no chão da sala. Essa participação direta produziu um ambiente de interação mais horizontal, no qual o risco do erro, o incentivo mútuo e a observação dos limites corporais criaram vínculos imediatos de empatia entre os envolvidos.

No decorrer da prática, tornou-se evidente que o sentido da atividade não residia no desempenho quantitativo, mas no enfrentamento do desafio em si. A reflexão coletiva posterior permitiu explicar que o mérito pedagógico não estava no resultado numérico, mas na disposição de cada participante em se entregar à experiência, confrontando o próprio cansaço, a frustração e o desejo de desistir.

Esta vivência corporal foi relacionada à ética aristotélica, segundo a qual a virtude não se define pelo excesso ou pela falta, mas pelo justo meio, encontrado na ação concreta e no hábito (ARISTÓTELES, 1984, EN II, 6, 1106b). Assim, o desafio dos apoios tornou-se uma metáfora existencial, permitindo aos alunos compreenderem que, tal como a vida e o pensamento, o valor da experiência não se encontra necessariamente no ponto de chegada, mas no modo como se enfrenta o percurso. Essa vivência abriu espaço para discussões filosóficas profundas sobre esforço, sentido, finitude e finalidade, aproximando o conteúdo abstrato da experiência concreta do estudante. Deste modo, apoiado na ideia de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção (FREIRE, 2018), a prática corporal mostrou-se um potente instrumento pedagógico para a horizontalidade ao revelar que o aprendizado pode emergir da totalidade do corpo, de desafios compartilhados e da experiência vivida, e não apenas do discurso teórico puramente verbalista.

Metodologias lúdicas, ética e os limites da horizontalidade

Com o intuito de tornar o ensino mais participativo e dinâmico, adotou-se uma metodologia lúdica para o ensino dos mitos indígenas por meio do jogo criado pelo doutor em História Silvio Romero Martins Machado. O material, intitulado Mitologia Tupi-Guarani, é composto por cinquenta e quatro cartas organizadas como um jogo da memória, no qual cada personagem é associado à sua respectiva descrição cosmológica. Entre as figuras representadas encontram-se Nhanderu (deus criador), Tau (espírito do mal), Boiúna (cobra gigante), Kurupi (senhor da fertilidade), Caipora (guardião das florestas), Anhangá (protetor da natureza) e Caá-Yari (deusa da erva-mate), entre outras pertencentes ao rico universo mitológico tupi-guarani (Figura 1 e Figura 2).



Fonte: o autor

Antes do início da atividade, apresentou-se aos estudantes uma breve contextualização teórica sobre a importância da mitologia tupi-guarani para a formação cultural brasileira e sobre a finalidade pedagógica do jogo. Durante a dinâmica, que dividiu a turma em pequenos grupos ao redor das mesas, o autor optou por assumir estritamente a função de mediador e conselheiro ético, administrando o tempo e esclarecendo as regras, sem participar ativamente como jogador. Essa decisão de não jogar junto justificou-se pela necessidade de garantir uma observação sensível do processo e manter a sustentação da autoridade pedagógica, uma vez que a horizontalidade total, se confundida com o desaparecimento da mediação adulta, pode desestruturar o ambiente de aprendizagem.

Essa necessidade de mediação confirmou-se de forma prática: após algumas rodadas, constatou-se que alguns estudantes haviam marcado discretamente o verso das cartas para obter vantagem ilícita no jogo. O flagrante da trapaça permitiu suspender momentaneamente a ludicidade e introduzir a moral do dever em Kant, segundo a qual a ação propriamente ética não depende do interesse pessoal ou da vantagem obtida, mas do respeito imperativo à norma que pode ser universalizável (KANT, 2007). Perguntou-se aos alunos se o jogo continuaria divertido ou possível se todos decidissem universalizar o ato de trapacear, o que gerou um silêncio reflexivo imediato.

O episódio evidenciou de forma cabal que práticas horizontalizadas ou lúdicas não eliminam por si só, comportamentos antiéticos ou conflitos. Pelo contrário, o ocorrido ressaltou a necessidade imperiosa de que o professor mantenha seu papel de mediação estruturante, associando o erro e o desvio à reflexão ética viva e à responsabilidade coletiva. Embora Freire não utilize exaustivamente o termo horizontalidade, o conceito pulsa na sua defesa de uma relação dialógica, não vertical e não bancária, sempre mediada por uma autoridade ética. Conforme argumenta o autor, a prática educativa democrática não prescinde de autoridade; exige, antes, uma autoridade eticamente fundada, que se posiciona de forma firme contra o autoritarismo e o *laissez-faire*, comprometendo-se rigorosamente com a formação

da autonomia e da responsabilidade dos educandos (FREIRE, 1996).

Dilemas ético-políticos e fundamentação filosófica

Ao final do semestre, desenvolveu-se uma atividade voltada para a reflexão ética e política por meio da simulação de um dilema moral. Foram selecionados sete alunos para representarem náufragos em um bote à deriva, cuja proximidade de uma tempestade exigia que um dos indivíduos fosse atirado ao mar para que os demais pudessem sobreviver.

Apresentaram-se quatro métodos possíveis de tomada de decisão: a ditadura, representada pelo capitão do navio naufragado; a tirania, representada pelo atleta que possuía mais força física que os demais; o sorteio; e o modelo democrático. O grupo optou pela via democrática e, após a votação e escolha do sacrificado, os sobreviventes fictícios que retornaram à terra foram submetidos a um julgamento simulado promovido pela população, esta representada pelo restante dos alunos da turma.

A análise do debate revelou que a escolha realizada pelos estudantes não se fundamentou na ética aristotélica do justo meio, tampouco na moral kantiana do dever absoluto. A decisão orientou-se, flagrantemente, por uma orientação utilitarista, focada na maximização do bem-estar geral e na minimização do dano para o maior número de pessoas, conforme propõe Stuart Mill (Mill, John Stuart, 2000). A atividade cumpriu com êxito o papel de articular a experiência concreta e a teoria filosófica, fortalecendo a postura argumentativa e crítica dos alunos.

Considerações finais

As experiências vivenciadas no âmbito do PIBID evidenciam que o processo educativo envolve, indissociavelmente, dimensões conceituais, corporais, éticas e afetivas. A tentativa de horizontalizar a relação professor-aluno, especialmente por meio de práticas físicas e interativas, revelou-se um caminho fértil para a emergência da empatia e do diálogo subjetivo em sala de aula.

Ao longo desse percurso formativo, tornou-se evidente que a horizontalidade da relação pedagógica não significa a supressão ou o esvaziamento da autoridade docente. Pelo contrário, trata-se de sua ressignificação como mediação ética e dialógica, capaz de criar condições estruturantes para que o estudante participe ativamente da construção do conhecimento, sem que o professor abdique de sua responsabilidade pedagógica e de seu papel de orientador.

As atividades desenvolvidas também demonstraram que intervenções simples — como o uso do próprio corpo, o recurso a jogos educativos da memória ou a simulação de dilemas morais — possuem o potencial de aproximar conteúdos filosóficos abstratos da realidade vivida pelos estudantes. Essas metodologias alternativas despertam maior interesse pela disciplina e favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico autônomo na Educação Básica.

Por fim, este percurso consolidou a compreensão de que o professor não ocupa o lugar de detentor absoluto do saber, mas de um mediador que cria possibilidades para a experiência viva do pensamento. Assim o PIBID se configura como um espaço fundamental de formação docente, no qual o ensinar e o aprender se entrelaçam de modo indissociável, reafirmando o compromisso ético, político e transformador da educação filosófica.

Referências

- ARISTÓTELES. Metafísica. Tradução de Giovanni Reale. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Coleção Os Pensadores).
- BERGSON, Henri. Ensaio sobre os dados imediatos da consciência. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- KANT, Immanuel. Fundamentação da metafísica dos costumes. Lisboa: Edições 70, 2007.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- MILL, John Stuart. Utilitarismo. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

*Recebido em: 30 dez.2025.
Aprovado em: 08 ago.2026.*

Revisor(a) de língua portuguesa: o autor