

Aproximações entre Universidade e Escola Básica: o PIBID-História na UNESP/Assis

**RONALDO CARDOSO ALVES &
ALONSO BEZERRA DE CARVALHO ¹**

A escolarização fornecia não só um meio conveniente de comparação entre indivíduos e famílias sem relações pessoais iniciais e, numa escala nacional, uma forma de estabelecer padrões comuns de comportamentos e valores [...] Além disso, permitia, dentro de certos limites, a possibilidade de expansão para uma elite de classe média-alta, socializada de alguma maneira aceitável. Aliás, a educação no século XIX tornou-se mais conveniente e universal critério para determinar a estratificação social [...] (HOBSBAWN, (HOBSBAWM, E. & RANGER, T., 1997)

A epígrafe do texto apresenta características do processo de escolarização europeu da segunda metade do século XIX. A escola moderna seria, entre outras coisas, o espaço no qual o Estado promoveria o estabelecimento e propagação de padrões identitários que caracterizariam o cidadão em relação a sua nação. Em outra perspectiva, a continuidade de um indivíduo no processo escolar possibilitaria, entretanto, sua ascensão social.

Tais visões, intrinsecamente relacionadas, apresentam a escola como instituição fundamental da sociedade moderna para a criação e estabelecimento de tradições a serem seguidas, pois nela os cidadãos se (con)formariam, ao menos em tese, às principais necessidades de orientação individual e coletiva que lhes fossem prescritas. Nesse sentido, a satisfação dessas demandas passaria pelos profissionais da docência, bem como seus respectivos alunos, de ações que efetivamente promovessem a continuidade da ideologia a ser seguida. A qualidade da educação residiria, então, na difusão e permanência de uma mentalidade que favoreceria o *status quo* na relação de poderes.

Observa-se, assim, que o estudo da História constitui importância ímpar quando se pretende defrontar-se com a história de uma nação, de um povo. Não é à toa que a formação docente e a prática pedagógica historicamente têm se configurado como importantes objetos de estudo, pois movimentam inúmeras reflexões e pesquisas no campo da educação. Ao defrontarmos com o que se passa nas escolas públicas contemporâneas, percebemos que os

¹ – Professores do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Assis.

desafios são inumeráveis e, as respostas encontradas, insuficientes ou até mesmo insatisfatórias, para as questões que surgem desse embate.

Será que essa instituição, historicamente concebida para a promoção de um pensamento ideologicamente prescrito, em algum momento se constituiu como um espaço voltado para a construção do conhecimento autônomo e reflexivo? Ou será que, seguindo sua tradição, a escola pública continua com a função de satisfazer a prescrição estatal de acordo com o que entende (pretende?) como demanda da sociedade?

No atual currículo do estado de São Paulo claro está que as ciências humanas têm a função de satisfazer a mesma demanda das outras áreas da ciência - o mercado de trabalho. E este, por sua vez, é colocado em contraposição ao denominado “bacharelismo ilustrado” elitista que não satisfazia a necessidade da sociedade:

A valorização do trabalho é também uma crítica ao bacharelismo ilustrado, que por muito tempo predominou nas escolas voltadas para as classes sociais privilegiadas. A implicação pedagógica desse princípio atribui um lugar de destaque para o trabalho humano, contextualizando os conteúdos curriculares, sempre que for pertinente, com os tratamentos adequados a cada caso. (Currículo do Estado de São Paulo – Ciências Humanas e suas tecnologias: 2010, p.22)

É claro que essa asserção deve ser contextualizada. O Brasil historicamente teve uma escola pública de elite e voltada para esse mesmo grupo socioeconômico, pois a massa da população não tinha acesso a educação em sua totalidade dada a falta de políticas públicas que tornassem obrigatória a escolarização de cada brasileiro. Ora, o denominado “bacharelismo ilustrado” esteve presente na escola exatamente porque satisfazia a demanda da elite e, entre outras coisas, também para mostrar aos menos abastados que o lugar deles não era ali, com as letras. Ao se embater com esse tipo de conhecimento e, concomitantemente, verificar a necessidade econômica familiar, as crianças e adolescentes pobres saíam da escola, exatamente por suas famílias não se identificarem com o que a escola oferecia como algo que satisfizesse suas necessidades.

Ocorre que, a partir da Constituição Brasileira de 1988 e, conseqüentemente, a construção de Parâmetros, Leis e Diretrizes voltadas para a Educação, há o estabelecimento de políticas públicas que priorizaram a permanência das crianças e adolescentes nas escolas, por meio de ações de transferência de renda. Ao mesmo tempo, pretendeu-se instaurar uma

nova(?) mentalidade, agora objetivando satisfazer a escola pública de massa - uma educação voltada para o trabalho:

Hoje essa separação [da formação geral da profissional] já não se dá nos mesmos moldes porque o mundo do trabalho passa por transformações profundas. À medida que a tecnologia vai substituindo os trabalhadores por autômatos na linha de montagem e nas tarefas de rotina, as competências para trabalhar em ilhas de produção, associar concepção e execução, resolver problemas e tomar decisões tornam-se mais importantes do que conhecimentos e habilidades voltados para postos específicos de trabalho. (Currículo do Estado de São Paulo – Ciências Humanas e suas tecnologias: 2010, p.23)

Interessante é observar a mentalidade apresentada no excerto acima. Há a crítica a “formação geral” que não preparava o “profissional” para o mercado de trabalho, pois era eivada de um “bacharelismo ilustrado”, sem praticidade. Entretanto, ao mostrar a relação do conhecimento que deve ser construído no ambiente escolar com as demandas da sociedade contemporânea geradas pelo avanço tecnológico, verificamos que, ao jovem formado nas fileiras das escolas públicas atuais do estado de São Paulo está destinado desenvolver “*competências para trabalhar em ilhas de produção, associar concepção e execução, resolver problemas e tomar decisões*”, exatamente para superar o automatismo das linhas de montagem e tarefas de rotina presentes nas indústrias do século XIX e primeira metade do século XX. Então é isso que resta aos alunos das escolas públicas paulistas (e brasileiras)? Substituir a mentalidade do trabalho do século XIX pela mentalidade da indústria da transição dos séculos XX e XXI, qual seja, uma pseudo autonomia que se encerra na e para a própria indústria e no mercado de trabalho como um todo? Dessa forma, à elite paulista (e brasileira), antes na escola pública, mas agora nas escolas particulares de excelência, cabe continuar com o “bacharelismo ilustrado” atrelado ao domínio dos meios de produção, escoamento, comercialização, educação e propaganda, enquanto, aos menos abastados, que agora estão (ao menos na legislação) dentro da escola pública, cabem apenas o preparo para a satisfação das carências do mercado de trabalho dominado pelo primeiro grupo.

Assim, o fato da escola paulista e brasileira pretensamente se tornar pública e voltada para o público, gerou uma constatação bastante recorrente nos dias atuais: de que há uma perda substantiva da qualidade da educação básica, que pode ser a expressão de mudanças estruturais da sociedade, colocando à escola demandas cada vez mais complexas e urgentes.

Fenômenos como a indisciplina, violência, baixo índice de aproveitamento escolar e avanço frenético das tecnologias somam-se aos antigos problemas do cotidiano da escola, gerando dificuldades, desafios e falta de respostas por parte da instituição, muitas vezes identificados como crise de identidade da escola. Esse diagnóstico tem contribuído para despertar iniciativas concretas com o fito de qualificar o processo de formação de professores de maneira que estes possam reunir capacidade, habilidade e discernimento no agir quando estão diante de outros seres humanos numa sala de aula.

É aí, na sala de aula, que se originam, desenvolvem-se e são vividas situações desafiadoras, que podem e devem ser problematizadas e afrontadas com energia e uma boa pitada de esperança, no sentido de não nos levar a um desânimo ou um profundo desencantamento, em que as possibilidades de mudança e melhoria estejam descartadas. É verdade que não queremos pensar essa questão de maneira ingênua e/ou idealista, considerando que há respostas fáceis, definitivas e universais a um ambiente onde se movimenta os mais diversos e múltiplos pontos de vistas, sentimentos, paixões e perspectivas.

De forma a não sermos atraídos pelo canto de um otimismo exagerado talvez caiba uma pequena digressão filosófica, em que lancemos os nossos olhares reflexivos a um componente que consideramos importante quando se quer pensar as questões educacionais: trata-se das pessoas que constituem e justificam a existência da escola, especialmente alunos e professores. Ao fazer isso, incluímos uma dimensão essencial e complementar tanto para a formação de professores bem como a uma melhor prática pedagógica: a dimensão ética.

Na educação – seja como formação, seja como prática – a dimensão epistemológica parece ter imperado e orientado o processo educativo. Isto quer dizer que tanto professores e alunos são agentes do e para o saber; são sujeitos do conhecimento, reconhecendo-se ou levados a reconhecer-se como diferentes do objeto, criando e/ou descobrindo significações, instituindo sentidos, elaborando conceitos, ideias, juízos e teorias. Chauí afirma:

Por ser dotado de reflexão, isto é, da capacidade de conhecer-se a si mesmo no ato do conhecimento, o sujeito é um saber de si e um saber sobre o mundo, manifestando-se como sujeito percebido, imaginante, memorioso, falante e pensante. É o entendimento propriamente dito, uma estrutura racional e uma *capacidade de conhecimento que é a mesma em todos os seres humanos*. (CHAUÍ, 2003, p. 130. Grifo nosso).

Essa perspectiva parece predominar na educação. Todo um aparato institucional e formativo é edificado para viabilizá-lo. E a escola e a Universidade parecem perdurar, na história, estruturadas nessa concepção.

Para os propósitos desse trabalho, queremos considerar que não somos apenas seres cognoscentes; somos também agentes em direção ao bem, somos agentes éticos, somos pessoas. Quando alunos e professores entram na sala de aula são portadores de uma vontade, de desejos e de paixões que os mobilizam a agir dessa ou daquela maneira. Não estamos ali apenas movidos pela capacidade de conhecer e representar as coisas, os fatos e o mundo conceitualmente.

Ao considerarmos a dimensão ética como parte de nós, na vida e na educação, reconhecemos nossa capacidade de escolher, deliberar e agir conforme valores, normas e regras que dizem respeito ao bem e ao mal, ao justo e ao injusto, à virtude e ao vício.

É a pessoa, dotada de vontade livre e de responsabilidade. É a capacidade de alguém para compreender e interpretar sua própria situação e condição, viver na companhia de outros; agir tendo em vista fins escolhidos por deliberação e decisão próprias; comportar-se segundo o que julga o melhor para si e para os outros, contrapondo-se e opondo-se aos valores estabelecidos (CHAUÍ, 2003, p. 131)

A dimensão ética, quando considerada, nos conduz a compreender os movimentos atitudinais de nossos alunos, por exemplo, quando reagem dessa ou daquela maneira na sala de aula. Assim como eles, nós também nos exercitamos, racional que somos, em direção a uma vida feliz e justa, pautada por relações interpessoais e intersubjetivas que transcorrem na família, nas amizades, no trabalho. Tudo isso adentra a escola, não apenas o ser que pensa, raciocina, mas o que também sente, emociona-se, enfim, todos são afetados e movimentados por paixões das mais diversas, como a alegria, a tristeza, o ódio, a raiva, a calma, etc. Formar professores e prepará-los para a prática pedagógica é levar em conta essa perspectiva, de tal forma que possamos enfrentar os desafios dramáticos que são oferecidos e vividos nas escolas, nas salas de aula e nas aulas em si. É o que vamos tratar a seguir, ao articular as paixões como a ética. Para tanto, retomaremos algumas ideias de Aristóteles.

Aristóteles: sem as paixões não há ética

Dois textos de Aristóteles expressam com muita propriedade o significado e a presença das paixões na constituição do homem: *Retórica* e *Ética a Nicômaco*. Elas seriam como um movimento que, como dado da natureza humana, não pode ser tratado como algo a ser extirpado ou condenado. No livro II, capítulo 5 da *Ética*, quando indaga sobre o que é a virtude, Aristóteles responde que na alma humana se encontra três espécies de coisas: paixões, faculdades e disposição de caráter.

Por paixões entendo os apetites, a cólera, o medo, a audácia, a inveja, a alegria, a amizade, o ódio, o desejo, a emulação, a compaixão, e em geral os sentimentos que são acompanhados de prazer ou dor; por faculdades, as coisas em virtudes das quais se diz que somos capazes de sentir tudo isso, ou seja, de nos irarmos, de magoar-nos ou compadecer-nos; por disposições de caráter, as coisas em virtudes das quais nossa posição com referência às paixões é boa ou má. Por exemplo, com referência à cólera, nossa posição é má se a sentimos de modo violento ou demasiado fraco, e boa se a sentimos moderadamente; e da mesma forma no que se relaciona com as outras paixões (ARISTÓTELES, 1987, p. 31).

Podemos arriscar dizer que as paixões seriam o ponto de partida para a formação do caráter dos indivíduos. A avaliação de nossas condutas – se louvadas ou censuradas – não é feita por sentirmos paixões, mesmo porque ninguém se encoleriza intencionalmente, o que quer dizer, que não escolhemos sentir essa ou aquela paixão. Isto significa que só somos julgados e responsabilizados pelas nossas virtudes e vícios, que são formados pelo modo como usamos as paixões. “Sentimos cólera e medo sem nenhuma escolha de nossa parte, mas as virtudes são modalidades de escolha, ou envolvem escolha. Além disso, com as paixões se diz que somos movidos” (ARISTÓTELES, 1987, p. 31).

Desdobrando melhor a proposta aristotélica, talvez caiba aqui um aprofundamento ou explicitação dos elementos essenciais que a compõe. Grosso modo e, pensando a partir de uma pragmática - isto é, de sua funcionalidade na conduta humana - a paixão diz respeito ao que sentimos e experienciamos no cotidiano. É uma tendência ou inclinação que tem a função de nos mobilizar, tendo como resultado, frequentemente, uma ação posterior - daí o caráter de passividade que nos atinge. Quando reagimos a uma ofensa, por exemplo, sentindo raiva, não haveria a possibilidade de fazermos uma escolha, mantendo a calma e a tranquilidade. Portanto, “[...] A paixão é sempre provocada pela presença ou imagem de algo que me leva a reagir, geralmente de improviso. Ela é então o sinal de que eu vivo na dependência permanente do Outro” (LEBRUN, 1987, p. 18).

Como característica ou dístico do ser humano, a paixão é algo que um ser perfeito, como Deus, não seria movido por ela. Como pertencente às coisas do mundo humano, as paixões dependem do outro (o mundo fora de nós), não cabendo a nós escolher o momento para senti-las, o que não nos isenta de agirmos de maneira responsável em direção ao seu domínio, dosando-as. É deste modo que os outros nos julgam como seres ético-virtuosos, ou seja, observando como nos movimentamos com nossas paixões. Deste modo e, visto que o julgamento ético sempre se direcionará ao modo com que uma pessoa age diante de suas paixões, não há ética sem as paixões. Assim, o homem virtuoso não seria aquele que lança mão de suas paixões nem aquele que as abranda, mas aquele que sabe dosar o quanto de paixão uma determinada conduta comporta nas circunstâncias que se defronta.

Do ponto de vista da educação, cabe a função de ensinar o homem a dominar suas paixões e não extirpá-las ou saciá-las. E dominar nada mais é do que utilizá-las adequadamente e não aniquilá-las, como pretenderam várias correntes filosóficas. Assim, é de estranhar quando queremos impor ou inculcar juízos éticos a priori, impossibilitando ao indivíduo fazer suas experiências passionais. Dito de outra maneira, quando queremos relacionar a ética com leis morais e jurídicas, como pretendia a ética cristã.

A regulação ética não é exercida através de uma lei judaico-cristã, mas pela opinião de um expectador prudente, que aprovará/desaprovará minha conduta e avaliará se eu soube usar convenientemente minhas paixões. Não é a uma lei que eu devo referir minha conduta, mas à opinião moderada dos outros (...); a ética aristotélica é mais um tratado de *savoir-vivre* do que um tratado de moral (LEBRUN, 1987, p. 21).

Também entendida como o mundo das emoções (ZINGANO, 2008; 2009), as paixões seriam, então, um tipo de afecção que, quando envolvida na ação, contém um elemento cognitivo, pois ao sentirmos medo, antes é necessário que tenhamos uma *consideração* – examinar com cuidado, respeito e veneração - de que daquilo que está presente diante nós é capaz de causar dano ou trazer benefício à nossa vida.

É nessa perspectiva, objeto de discussão nas reuniões preliminares e preparatórias, que passamos a tecer considerações sobre o PIBID - um programa institucional do governo federal de incentivo à docência - apresentando dificuldades e aspectos positivos do processo de implementação na UNESP e em escolas básicas da Cidade de Assis.

O PIBID e a formação de professores: a experiência de uma proposta de política pública

O PIBID é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência que tem como iniciativa o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. De maneira geral, a proposta se viabiliza por meio da concessão de bolsas a alunos de licenciatura visando promover sua inserção no contexto das escolas públicas, desde o início da sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e supervisão de um professor da escola.

O programa está baseado nos seguintes objetivos:

- incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- contribuir para a valorização do magistério;
- elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- 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;
- 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;
- e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (CAPES, 2012)

Na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Assis, o PIBID é coordenado pelo Departamento de Educação, desenvolvendo suas atividades junto aos cursos de História, Letras e Ciências Biológicas. Conta com 46 bolsistas licenciandos distribuídos nos três cursos citados, oito professores-supervisores das três escolas participantes, e quatro docentes da Universidade, sendo três coordenadores e um colaborador. O Programa teve início no último semestre de 2012 com o estabelecimento de uma parceria entre a UNESP/Assis e a Diretoria

de Ensino da Região que possibilitou a escolha de três escolas com perfis distintos e localização diversificada na cidade, tendo como comum a necessidade premente de qualificação na formação de seus alunos e professores.

Com o fito de proporcionar aos graduandos dos cursos de licenciatura, desde o início da graduação, o desenvolvimento de inúmeras atividades didático-pedagógicas no contexto da escola básica, sob a supervisão de professores das escolas participantes e coordenação de docentes dos cursos de licenciatura da Universidade, o PIBID tem se revelado numa política pública com importante contribuição, tanto para a melhoria da formação teórico-prática dos futuros professores, quanto para a formação continuada dos professores das escolas participantes do projeto.

Compreender a escola como espaço de socialização e de produção de conhecimento, requer um professor qualificado para exercer o trabalho pedagógico em suas diferentes dimensões: na sala de aula, passando pela escola de modo mais amplo, até na interação com a sociedade. Nessa perspectiva, reconhece-se a complexidade da realidade escolar e a exigência de profissionais com formação mais sólida — em seus conteúdos específicos e seu diálogo com a realidade social — e abrangente — contemplando a contribuição de conhecimentos de outras áreas, como a educação especial e tecnologias educacionais — para subsidiar o trabalho pedagógico e seus desdobramentos na formação do aluno. Assim, a formação do professor para a escola de hoje se apresenta como um desafio para a universidade pública e exige esforços concentrados das instituições formadoras tanto na qualidade, quanto na inovação dessa formação, que deve interagir com a escola básica, mantendo um elo permanente com a realidade social.

Além disso, a importância da História para a formação humanística e científica do estudante pode ensejar a abertura de inúmeros horizontes e perspectivas até então não cogitados. Certamente a esta disciplina *per se* não se pode atribuir a tarefa de redentora da boa qualidade da formação básica, contudo poderá contribuir para a superação do estado de indiferença dos indivíduos em relação a questões histórico-sociais e culturais desumanizadoras. A escola sofre as determinações desse processo desumanizador, que se expressa no esfacelamento de seus objetivos formativos principais. Tal situação, dada a sua complexidade, requer uma análise qualificada, com diagnóstico e definição de estratégias que

possibilitem ações imediatas, como também em médio prazo, visando a superação desses problemas. À Universidade cabe contribuição ímpar nessa realidade, tanto com a prática da pesquisa, como com a formação de quadros profissionais, em especial, os professores. A parceria entre a universidade e a escola pública básica, intensificada por meio do PIBID, está favorecendo uma melhor qualificação da formação docente.

O projeto colocou os bolsistas de iniciação à docência em História em contato direto com o cotidiano das Escolas de Educação Básica parceiras, de modo que pudessem conhecer o projeto político-pedagógico dessas escolas, participando de sua (re)elaboração, execução e avaliação. Todos os bolsistas participam das reuniões de ATPC (Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo), e do processo de preparação e desenvolvimento das aulas, em conjunto com os professores supervisores. Atividades didáticas têm sido elaboradas e aplicadas, possibilitando aos bolsistas o cotejamento dos conhecimentos adquiridos no curso de graduação com a prática de ensino experienciada nas escolas. Desta forma, ocorre o enriquecimento da formação docente, pois o licenciando bolsista passa a considerar as especificidades do contexto no qual (con)vivem os estudantes das escolas participantes do programa.

Para o alcance dos objetivos quatro formas interligadas de metodologia de trabalho têm sido desenvolvidas: estudo de textos históricos e científicos e outros de interesse da disciplina; análise das diretrizes curriculares e propostas pedagógicas voltadas para o ensino de História; levantamento e análise dos elementos que constituem a prática educativa, por meio de observações do contexto escolar; intervenção: elaboração e implantação de novas propostas pedagógicas. Desta forma, tem se estabelecido maior aproximação entre a Universidade e a Escola Pública Estadual de Ensino Básico, favorecendo tanto a melhoria do curso de formação de professores, como a qualidade do ensino oferecido nas escolas.

Nesse sentido, a iniciação à docência, integrada às outras atividades da graduação, tem propiciado ao licenciando bolsista tomar consciência das condições e possibilidades concretas do trabalho docente, bem como obter dados para construir, como pesquisador, uma reflexão sistemática sobre questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem através do contato direto com a prática docente. Além disso, abre possibilidade para a investigação de

novos conteúdos e temas atinentes a História, bem como o próprio repensar dos conteúdos e princípios científicos já adquiridos na graduação.

O professor supervisor, por sua vez, tem a oportunidade de atualizar seus conhecimentos, bem como sua própria prática pedagógica, de modo a superar problemas relacionados com o ensino de sua disciplina e, ao mesmo tempo, contribuir com a reformulação do projeto político-pedagógico da escola.

Nessa perspectiva, num contexto brasileiro que historicamente promoveu o distanciamento entre universidade e escola básica, por meio de políticas públicas gestadas ainda no regime militar (1964-85), as quais contribuíram, peremptoriamente, para a aceleração do processo de proletarianização dos professores da escola básica e, paralelamente, para a má qualidade da formação de seus alunos, o PIBID tem se mostrado uma política pública que permite a qualificação da relação entre esses entes distanciados.

Dessa forma, o PIBID-História da UNESP/Assis delineou estratégias com a finalidade de diagnosticar problemas apresentados em ambos os níveis de formação (superior e básico). Estruturalmente, constituiu um espaço com os licenciandos e professores-supervisores das escolas participantes, planejada e desenvolvida pelos docentes da Universidade com o objetivo de fomentar a discussão em torno de aspectos voltados para o ensino de História, nos diferentes níveis, nas esferas federal e estadual. Entre essas questões verificou-se, por exemplo, o distanciamento entre os princípios norteadores vigentes no atual currículo do Estado de São Paulo (no caso, nas áreas de Ciências Humanas e, especificamente, em História) aos quais os professores devem se (con)formar, e o empobrecimento da formação sociopolítica fundamental para a emancipação cidadã firmada na concepção de uma educação voltada (tão) somente para o denominado mercado de trabalho. Conjuntamente, foram elaboradas estratégias de aproximação dos licenciandos às escolas participantes e suas respectivas comunidades do entorno. Questionários foram aplicados a alunos, pais, professores, gestores, funcionários da escola e comunidade extraescolar para definição do perfil sociocultural, político e econômico encontrado - material importante para o estabelecimento de estratégias de implantação das atividades do programa. De posse dos resultados da diagnose, ações didático-pedagógicas têm sido elaboradas com o fim de contribuir com a formação dos alunos e professores das escolas, bem como com a experiência

dos licenciandos e docentes da Universidade. Assim, um intercâmbio qualitativo entre Universidade e Escola Básica tem se apresentado, possibilitando a aproximação entre esses entes da educação brasileira até então historicamente distanciados.

Referências Bibliográficas

- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo : Nova Cultural, 1987 (Os Pensadores)
- CAPES. Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso: 16 de março de 2012.
- CHAUI, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo : Ática, 2003.
- LEBRUN, Gérard. O conceito de paixão In: NOVAES, Adauto (org). *Os sentidos da paixão*. São Paulo : Companhia das Letras, 1987.
- HOBBSAWN, E. & RANGER, T. (orgs.). *A invenção das tradições*. 2ª. Ed. São Paulo : Paz e Terra, 2012.
- SÃO PAULO. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. – São Paulo : SEE, 2010.
- ZINGANO, Marco. *Aristóteles: tratado da virtude moral; Ethica Nicomachea I 13 – III 8*. São Paulo : Odysseus Editora, 2008.
- _____. Estudos de ética antiga. São Paulo : Paulus/Discurso Editorial, 2009.