

# UMA ÓTICA DIFERENTE: O ESTÁGIO CURRICULAR EM FILOSOFIA SOB A VISÃO DOS LICENCIANDOS

Matheus Furtado<sup>1</sup>  
Evandro Ricardo Guindani<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente trabalho resulta de uma pesquisa que teve como objetivo compreender como os graduandos do curso de Ciências Humanas – Licenciatura veem o processo de estágio na disciplina de Filosofia. O trabalho se torna importante pela contribuição com a discussão teórica a partir de material empírico, com foco em uma ótica não tradicional sobre o estágio: a dos licenciandos. A metodologia utilizada foi a quali-quantitativa, fazendo uso do método bibliográfico, da aplicação de questionários dissertativos e da hermenêutica para interpretação dos dados. Os resultados demonstram que o estágio cumpre o papel de despertar a reflexão sobre o ensino. Os graduandos observaram que as metodologias de ensino são em grande parte tradicionais e que um dos grandes problemas na educação básica é a falta de formação específica em filosofia por parte da maioria dos docentes.

**Palavras-chave:** Ensino de Filosofia. Estagiários. Educação básica.

## A DIFFERENT PERSPECTIVE: THE CURRICULAR INTERNSHIP IN PHILOSOPHY UNDER THE VIEW OF THE UNDERGRADUATES

### ABSTRACT

The present work is the result of a research that aimed to understand how the undergraduate students of the Humanities - Licenciatura course see the internship process in the Philosophy discipline. The work becomes important due to its contribution to the theoretical discussion based on empirical material, focusing on a non-traditional perspective on the internship: that of the undergraduate students. The methodology used was qualitative, making use of the bibliographic method, the application of essay questionnaires and hermeneutics for data interpretation. The results demonstrate that the internship fulfills the role of arousing reflection on teaching. The students observed that teaching methodologies are largely traditional and that one of the major problems in basic education is the lack of specific training in philosophy on the part of most teachers.

**Keywords:** Philosophy teaching. Interns. Basic education.

Recebido em 10 de fevereiro de 2022. Aprovado em 03 de março de 2022.

---

<sup>1</sup> Mestrando em História pela UPF/RS. Licenciado em Ciências Humanas pela Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA/RS

<sup>2</sup> Doutor em Educação e Professor Adjunto da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA/RS

## INTRODUÇÃO

Enquanto educadores em formação, muitas vezes nos deparamos, na academia, com uma ideia de escola que nos é bastante esperançosa. As reflexões e busca por conhecimento nos instigam, a cada dia, visar a transformação social através de uma ferramenta importante: a educação. Entretanto, mesmo nos mantendo fiéis a este compromisso, é preciso que conheçamos o espaço da escola e seu cotidiano. É importante construir um saber empírico sobre as realidades escolares complexas – e problemáticas.

É na escola que as construções das identidades, e que grande parte da interação social em nossa infância e adolescência acontecem, por exemplo. Partindo deste pressuposto, a escola deve(ria) se caracterizar como espaço para construção dos sujeitos possibilitando a criticidade, além da gradativa construção autônoma do conhecimento através das aulas, atividades fora de sala e experiências diversas. E, se assim o é – ou deveria ser –, os professores têm um papel de orientadores, facilitadores, mediadores para que os alunos cheguem a este estado de autonomia – de saída da minoridade<sup>3</sup>.

O papel do professor se dá no ato de proporcionar ferramentas e saberes para o educando no processo de aprendizagem. A ação docente deve possibilitar a formação do conhecimento sobre as coisas, sobre a vida e, conseqüentemente, sobre a própria (des)construção de si – sem nenhuma ironia. E isto implica não apenas tratar de democracia grega, ou da Revolução Francesa, mas de História do Brasil, do contexto social dos próprios alunos, trazendo reflexões sobre as realidades *vivenciadas*.

Para além do referencial teórico visto na graduação, é fundamental que o docente em formação esteja em contato com a realidade escolar. Além disso, a preparação de aulas, observação de turmas, pesquisa sobre os temas das aulas, e a própria ação docente são base para o licenciando. Sendo assim, o processo de estágio é parte importante na formação de qualquer docente, colocando-o em contato com a realidade de trabalho futura. Desde a graduação, o estágio proporciona uma prática que ajuda na (des)construção do futuro docente e, principalmente, o coloca na realidade que é descrita e analisada na teoria. O professor se constrói também na prática, aliando o referencial teórico acadêmico ao cotidiano do “chão da escola”, no papel de mediador para a construção do conhecimento autônomo dos alunos.

Partindo disto, e pensando em um papel da filosofia enquanto matéria da grade curricular, o ato de filosofar tem suas primeiras indicações metodológicas na própria escola. Nas aulas de Filosofia se aprende sobre os autores da contemporaneidade e do passado, mas também sobre como problematizar e refletir sobre as vivências cotidianas de maneira analítica e de forma racional. E o rigor do pensamento filosófico, aliado à reflexão sobre a vivência cotidiana, pode propiciar a construção do conhecimento de uma maneira gradativamente mais autônoma e eficaz.

### Escola: um sucinto olhar

O espaço escolar pode representar, muitas vezes, uma instituição de possibilidades, de aprendizado. As memórias em relação à escola podem ser positivas, de um lugar onde se dá a construção do conhecimento sobre o mundo, e sobre si, através das aulas, relações e experiências. Outras tantas vezes, a escola representa espaço disciplinador, de engessamento, onde os alunos sentem-se presos – física e mentalmente. Há um caráter normativo que produz

---

<sup>3</sup> A *minoridade* é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro. É a si próprio que se deve atribuir essa minoridade, uma vez que ela não resulta da falta de entendimento, mas da falta de resolução e de coragem necessárias para utilizar seu entendimento sem a tutela de outro. *Sapere aude!* Tenha a coragem de te servir de teu próprio entendimento [...]. KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: ‘Que é ‘Esclarecimento?’’. In: \_\_\_\_\_. **Textos seletos**. Petrópolis: Vozes, 1974. p. 1.

memórias não tão agradáveis, não relacionadas à construção de conhecimento: apenas a uma espécie de reprodução. Mas, em termos estruturais, como se configura a escola? Será ela mera reprodutora da ideologia dominante, ou espaço de possibilidades de emancipação e ascensão através da educação? Estas são algumas das indagações norteadoras dos próximos parágrafos.

Em termos críticos à escola, Louis Althusser coloca que esta destaca-se por seu caráter formador de acordo com a ideologia pressuposta, de sujeição e naturalização da estrutura social dominante (ALTHUSSER, 2001, p. 60). O indivíduo é educado para assumir seu posto na sociedade e ser um bom sujeito. É na escola que a ideologia se manifesta de maneira mais contínua e “natural”, pois ela é um aparelho de manutenção da ideologia da classe dominante (MAYER, 2004).

Nesta perspectiva, marcada por um pensamento de luta de classes, se apresenta uma dicotomia entre dominantes e dominados. Enquanto o Estado tem na escola um aparelho de controle, quem está nela se vê sujeito a uma ideologia dominante, impositiva. A escola pode ser entendida como um Aparelho Ideológico<sup>4</sup> do Estado. E os AIEs, de acordo com Mayer (2004), são os aparelhos que, sob forma de instituições distintas e especializadas, acabam complementando o sistema estatal de dominação. Sua função é basicamente a reprodução das relações de produção e sua naturalização. E entendendo a escola desta forma, é possível recorrer ao pensamento de Bourdieu e Passeron, em *A reprodução*. De acordo com os autores, a própria ação pedagógica:

[...] é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação e comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação [...] (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 21).

Com o pressuposto de um poder arbitrário que dita um arbitrário cultural, a interação escola-aluno/professor-aluno possui um caráter, *a priori*, impositivo. Desta forma, a escola e a própria ação pedagógica se constituem enquanto reprodutoras de uma ideologia dominante, que reforça a classe hegemônica e sua cultura. Isto ocorre de maneira hierárquica, onde aquilo que é culturalmente favorecido, ou tido como norma, é o que se reproduz na escola. Portanto, há uma manutenção, a partir da escola, de uma estrutura que privilegia a classe dominante, cultural e ideologicamente.

Acaba-se naturalizando uma hierarquização e um conjunto de privilégios para certos grupos de indivíduos. Há uma legitimidade da desigualdade, justificada por uma ideologia que atravessa os sujeitos de maneira quase “sutil”, pois tal sentimento de naturalidade foi construído para manutenção da estrutura vigente. De acordo com Jessé Souza (2009), existe uma espécie de justiça de legitimidade do privilégio moderno, e o que o assegura:

[...] é o fato de que ele seja percebido como conquista e esforço individual. Nesse sentido podemos falar que a ideologia principal do mundo moderno é a “meritocracia”, ou seja, a ilusão, ainda que seja uma ilusão bem fundamentada na propaganda e na indústria cultural, de que os privilégios modernos são “justos”. Sua justiça reside no fato de que “é do interesse de todos” que

---

<sup>4</sup> A noção de ideologia pode ser compreendida como um corpus de representações e normas que fixam e prescrevem *a priori* o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir. Isto, segundo a autora, objetivando impor os interesses particulares da classe dominante, produzindo uma universalidade imaginária. Ver mais em: CHAUI, Marilena de Souza. Ideologia e Educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016. p. 245.

existam “recompensas” para indivíduos de alto desempenho em funções importantes para a reprodução da sociedade [...] (SOUZA, 2009, p. 49).

Em uma perspectiva de resistência à ordem estabelecida, os trabalhos a nível local podem quebrar a lógica de mera reprodução, seja a nível de gestão ou de ação pedagógica. Em relação à gestão escolar, esta está ligada de forma íntima com a comunidade a qual pertence. É necessário pensar o processo de gestão esteja voltado para o atendimento das demandas sociais da comunidade onde a escola está, além de estar munido de conhecimento das políticas públicas (FERREIRA, 2013).

Neste ponto, a ação dos governos transitórios estaduais, por exemplo, também tem papel fundamental, aliada ao trabalho local das escolas. Não se trata de direcionar a responsabilidade dos processos educativos exclusivamente à escola, mas partir da participação conjunta entre estados, municípios para ação de acordo com as realidades locais. Isentar o Estado da responsabilidade sobre uma pasta como a da Educação não parece algo acertado, e a ação conjunta com as instituições de ensino parece uma alternativa importante. Além disso, a ação pedagógica, como o ensino de Filosofia, pode proporcionar, gradativamente, mudanças de pensamento e ação – reverberando nas realidades escolares de maneira positiva.

## Pensando o ensino de Filosofia

Quando se fala em Filosofia, a ideia do senso comum pode levar a um entendimento não tão acertado. Seja no cotidiano, ou mesmo na estrutura curricular da escola, é possível observar uma desvalorização da Filosofia – historicamente e por desconhecimento. Entretanto, esta e seu ensino não tem finalidades abstratas e unicamente voltadas a reflexões metafísicas. E, uma vez que compreende-se isto, uma gama de possibilidades se abre para o *filosofar*, para um *pensar melhor*.

De acordo com Nicolas Go (2004), a Filosofia pode ser entendida como “trabalho do conceito<sup>5</sup>”. E, tratando disto, ela não se dá como mera abstração ou ação de divagar. Mesmo assim, segundo Sonia Maria Ribeiro de Souza (2004), é importante ressaltar que dar uma definição fechada do que é Filosofia tira exatamente alguns de seus pontos principais: a dúvida, a reflexão, a indagação, a investigação. E, no seu exercício, existe um pressuposto metodológico de rigor racional, pensamento estruturado – não convergente com o senso comum de uma Filosofia “inútil”, não aplicável à vida cotidiana.

Partindo do pensamento de Antônio Joaquim Severino (2004), o papel e a importância da Filosofia ficam mais claros: se a ação do homem for considerada a partir de um sentido, da relação de visões de mundo próprias junto a uma intencionalidade das próprias ações, o agir se dá a partir de significações. Estas, por sua vez, se dão segundo conceitos e/ou valores. Esta simbolização, não necessariamente lógica ou racional, acontece na junção entre a objetividade do mundo e a subjetividade da experiência humana. Sempre há uma espécie de referência neste processo, e nele pode ser construída uma consciência sobre estes processos humanos subjetivos de significação. A Filosofia pode contribuir exatamente neste ponto: com a construção/explicação das significações de nossas práticas, de modo sistemático e crítico. E, por seu caráter formativo e de trabalho com as significações, a Filosofia justifica sua presença na educação, sendo esta responsável pela formação dos homens.

---

<sup>5</sup> Em geral, todo processo que torne possível a descrição, a classificação e a previsão dos objetos cognoscíveis. Assim entendido, esse termo tem significado generalíssimo e pode incluir qualquer espécie de sinal ou procedimento semântico, seja qual for o objeto a que se refere, abstrato ou concreto, próximo ou distante, universal ou individual, etc. Pode-se ter um C. de mesa tanto quanto do número 3, de homem tanto quanto de Deus, de gênero e espécie [...] tanto quanto de uma realidade individual, como p. ex. de um período histórico ou de uma instituição histórica (o "Renascimento" ou o "Feudalismo") [...]. ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 164.

A Filosofia, muitas vezes, é apresentada de maneira bastante catedrática em termos de linguagem. Na escola, pode ser bastante difícil ter uma introdução à Filosofia tratando apenas dos autores isoladamente, ou em leituras sem nenhuma base prévia. Aqui, surgem alguns questionamentos: sendo assim, para de fato poder filosofar, seria preciso, obrigatoriamente, ter certo repertório? Um capital cultural que os mais pobres, por exemplo, não possuem? É possível uma filosofia popular ou ela só saberia ser compartilhada num contexto restrito, elitista? É possível uma prática popular da Filosofia? Estes questionamentos podem ajudar numa importante reflexão acerca, principalmente, do ato de *filosofar*.

Antes de trazer à luz tais perguntas, algumas reflexões são necessárias. Segundo Nicolas Go, com base reflexiva em Desanti e Hegel, a definição de filosofia não está guardada em nenhum lugar, pois procede de seu exercício. É preciso aprender e exercitar-se para ter habilidade ou ciência sobre algo, e é assim, também, com a filosofia. Ora, se o ponto-chave trata-se do exercício, é preciso que se *pratique* a Filosofia. Para saber se o povo pode fazer filosofia, é preciso que o mesmo a pratique.

Mesmo com a crítica ao senso comum, ele é, ao mesmo tempo, o ponto de partida da reflexão filosófica nesta perspectiva. E é partindo da realidade concreta, da opinião com *capacidade* de verdade, que se poderia fazer uma filosofia do povo. Não se reproduz o senso comum: parte-se dele para ultrapassá-lo e construir a reflexão crítica sobre a realidade. Esta seria uma filosofia popular, não negando a Filosofia enquanto atividade letrada, mas defendendo o filosofar iniciado por questões mais simples sobre a realidade das pessoas. Enquanto homem comum se vê diante dos problemas e perguntas da vida, pode ir de encontro à filosofia para pensar sobre suas próprias inquietações. Há a possibilidade do filosofar a partir da própria realidade e do próprio repertório.

Surgindo desta ótica, sobre uma filosofia popular, é pertinente a pergunta: se é possível a filosofia popular, como ela pode acontecer na escola, sem renegar a tradição filosófica clássica? Como seria possível trabalhar Sartre, ou Nietzsche, ou Platão a partir do cotidiano dos jovens? Como ensinar uma filosofia dotada de sentido para os alunos, e que os auxilie a refletir e realizar a crítica sobre suas vidas, a sociedade, seu entorno próximo? Para uma tentativa de resposta, é necessário que se entenda *como* é possível um ensino de filosofia que trabalhe a partir do cotidiano, aliado à teoria. Tarefa docente difícil.

Antônio Joaquim Severino (2004) defende que nossas estratégias mediadoras devem trazer consigo as significações e a complexidade identitária dos adolescentes. É preciso levar em consideração as dúvidas, anseios, as reflexões que estes trazem. Isto não significa que as aulas devam ser simples “conversas de achismos”, exatamente pela necessidade de objetividade no processo de ensino-aprendizagem.

O desafio no ensino de filosofia, segundo Severino, é o de encontrar estratégias de ensino eficazes e que trabalhem a questão das significações. Se os alunos não veem algum sentido, aplicabilidade, ou relação próxima com as próprias vidas, o ensino pode se tornar supérfluo e ineficaz. Para atingir este ensino significativo, o autor defende o ensino de Filosofia *temático*, exatamente pela sua substância presente na vivência de cada um. As significações e valores estão relacionados ao concreto, às experiências sociais, históricas, cotidianas das pessoas. “[...] não basta viver, é preciso pensar o vivido [...]” (SEVERINO, 2004, p. 108).

É necessária, de acordo com Severino, uma atitude investigativa, pesquisa, idas a campo para levantamento de problemas. Se faz importante a interdisciplinaridade/transversalidade como uma alternativa que pode dar resultados significativos. O caminho mais acertado, segundo o autor, é o de ensinar Filosofia partindo da experiência dos educandos, e não das maneiras mais tradicionais, como conceitos sistemáticos isolados, história da filosofia, ou texto dos filósofos clássicos.

Uma pergunta pertinente pode ser feita, a partir da reflexão até aqui: afinal, *como* ensinar? Não há uma resposta pronta. O que se pode fazer é a reflexão acerca de possíveis

respostas, aplicáveis aos diferentes contextos. Sonia Maria Ribeiro de Souza cita Kant, colocando que não é possível ensinar Filosofia, somente a *filosofar*. Se para compreender a própria Filosofia, é necessário aprender a filosofar, está aí um indicativo de *atitude*, de *exercício*. E, se é assim, talvez uma maneira de ensinar filosofia seja ensinar o ato de filosofar.

A autora coloca que é preciso buscar entender a juventude de hoje e seus anseios para ensinar filosofia, sem deixar os clássicos de lado. Muitas vezes, para que a aula de Filosofia se torne atrativa para os alunos, acaba sendo levada como algo sem um rigor reflexivo ou teórico. Isto acaba descaracterizando-a enquanto disciplina com suas especificidades. Neste processo, de acordo com Souza (2004), o professor de filosofia enfrenta vários desafios, como a condição econômica dos alunos, que inserem-se cedo no mercado de trabalho e não veem a disciplina como algo interessante, útil, além da falta de capital cultural necessário para realização de muitas leituras da disciplina. Além disso, há o apelo atrativo da internet, filmes, séries, videogames, redes sociais e afins, que são consumos instantâneos e mostram-se mais confortáveis do que um texto filosófico.

Souza ainda destaca um desafio essencial: detectar os anseios, necessidades e dúvidas dos jovens. E coloca uma necessidade: tratar do cotidiano do aluno para trazer os problemas vividos para o campo da filosofia, visando auxiliar os educandos a deixarem a passividade e tornarem-se interrogativos e autônomos. Isto relaciona-se com o papel da própria filosofia: não apenas “fazer pensar” mas “fazer pensar melhor” (SOUZA, 2004, p. 167).

Em relação ao *como* ensinar, levando em conta uma perspectiva de construção autônoma do conhecimento por parte dos alunos, a partir de reflexão filosófica sobre as vivências cotidianas, algumas habilidades podem e precisam ser desenvolvidas. Souza coloca o termo “objetivos de domínio”, para elucidar campos e suas respectivas habilidades. Há uma complexidade de habilidades a desenvolver, e o modo como o docente ministra as aulas, dependendo da perspectiva, pode potencializar ou minimizar o desenvolvimento destas habilidades.

Nesta complexidade, uma perspectiva que pode potencializar o desenvolvimento das habilidades é a de “questão ou processo”. Esta tem base em um “aprender a pensar”, a partir da atitude de dúvida e investigação constantes em relação ao senso comum. Isto traz uma necessidade da teoria relacionada à prática, à vivência. A partir dos saberes e vivências dos alunos, busca-se romper com o que está estabelecido por eles sobre a realidade, sendo uma porta de entrada dos alunos no pensamento filosófico (SOUZA, 2004, p. 169).

Parte-se dos alunos, instigando a dúvida, motivando a investigação, que leva à reflexão, produtora de escrita e argumentação, crítica e da construção da autonomia, do saber filosófico e do ato filosofar. É preciso sempre buscar temas do horizonte do aluno, levar em consideração seu contexto social, saberes e experiências, trazendo os textos clássicos para fazer o aluno refletir sobre aqueles problemas que ele próprio vivencia. Este pode ser um passo importante rumo a um ensino de filosofia significativo.

Trabalhado um panorama breve sobre a escola e o ensino de Filosofia, é possível ir de encontro a especificidade da presente pesquisa: o estágio na disciplina de Filosofia. As duas próximas categorias de análise tratarão do Estágio Curricular Supervisionado de maneira geral, e também no curso de Ciências Humanas – Licenciatura. E, por fim, trará a análise do material empírico coletado através de questionários dissertativos.

Da teoria à realidade: estágio e análise dos questionários

O Estágio Curricular Supervisionado no curso de Ciências Humanas - Licenciatura

Partindo do que comumente se sabe, o estágio é a etapa prática dentro de um curso de formação de professores, e ocorre ao final da graduação. Contudo, há um leque de concepções de estágio como ferramenta de formação. Uma delas é a prática como imitação de modelos,

onde a formação do professor se dará “pela observação e tentativa de reprodução dessa *prática modelar*, como um aprendiz que aprende o saber acumulado” (PIMENTA; LIMA, 2004, p.36). Segundo Pimenta e Lima (2004), em tal perspectiva, o estágio se reduz a apenas observar os professores em sala de aula e imitar modelos, sem uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que se dá o ensino. Espera-se, assim, a execução de “aulas-modelo” por parte do futuro docente.

Em uma visão de estágio como instrumentalização técnica, Pimenta e Lima colocam que “o exercício de qualquer profissão é técnico, no sentido de que é necessária a utilização de técnicas para executar as operações e ações próprias” (2004, p. 37). Com o professor não é diferente. No entanto, segundo o autor, as habilidades não são suficientes para a resolução dos problemas que aparecem no cotidiano, sendo que a redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações do exercício da profissão. Sendo assim, o profissional fica reduzido ao “prático”, pois não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas as rotinas de intervenção deles derivadas. Tal compreensão tem sido “traduzida, muitas vezes, em posturas dicotômicas em que teoria e prática são tratadas isoladamente, o que gera equívocos graves nos processos de formação profissional” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 37).

Já na concepção onde o estágio supera a separação entre teoria e prática, busca-se superar a dicotomia entre estas duas. Segundo Pimenta e Gonçalves (1990 apud PIMENTA; LIMA, 2004, p. 45), a finalidade do estágio é propiciar ao estudante de graduação aproximar-se da realidade escolar e, desta forma, o estágio se afasta da tradicional concepção de que seria a parte prática do curso. Segundo as autoras, é preciso uma redefinição do estágio, que deve caminhar para a reflexão a partir da realidade.

Segundo o PPC do curso de Ciências Humanas - Licenciatura, o estágio curricular supervisionado obrigatório inicia-se, de acordo com a legislação vigente, na segunda metade do curso e tem como objetivo possibilitar ao acadêmico, sob a orientação de um docente do curso, a participação sistemática e reflexiva em situações de ensino-aprendizagem na educação formal, em regime presencial.

De acordo com o documento, o compartilhamento das experiências se tornará público perante a comunidade escolar e acadêmica, de forma a retroalimentar-se continuamente, através de uma mostra de estágios realizada ao final do semestre, com a participação da comunidade local escolar e demais alunos dos cursos de licenciatura, a fim de ampliar o diálogo e o intercâmbio de vivências sobre a realidade educacional, sensibilizando a sociedade para o caráter investigativo e reflexivo de que as questões educativas são constituídas. Caracteriza-se, aqui, uma ferramenta importante de interação entre comunidade e Universidade. Além disto, o processo prático que o estágio possibilita é de suma importância no processo de construção docente, colocando os educandos em contato com a realidade escolar.

De acordo com o PPC do curso de Ciências Humanas, o Estágio Curricular Supervisionado em ensino de Ciências Humanas IV se caracteriza pelo diagnóstico das turmas, planejamento, realização, avaliação e análise do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido. O foco da prática docente neste estágio são as disciplinas de Geografia e Filosofia no Ensino Médio. E é sobre o estágio na disciplina de Filosofia que a análise empírica tratará nos próximos parágrafos.

#### O estágio curricular em Filosofia sob a visão dos graduandos: análise dos questionários

Em termos metodológicos práticos, foi elaborado um questionário com quatro perguntas dissertativas para ser distribuído a alunos do curso de Ciências Humanas, de forma a responderem de acordo com a sua perspectiva sobre o que foi observado e realizado e nos estágios I (observação em Filosofia) e IV (Observação e Regência em Filosofia). Este se

estruturou com as seguintes perguntas: 1) A partir das observações no estágio, fale, de maneira geral, como foram as aulas de filosofia; 2) Pelo que você observou, quais foram os materiais didáticos utilizados nas aulas de Filosofia?; 3) Nas observações, você identificou alguma abordagem que relacionasse a filosofia com outras áreas do conhecimento, como a Literatura, por exemplo?; 4) Caso já tenha realizado o estágio de regência em Filosofia (Estágio IV), fale sobre os pontos que apresentaram o maior grau de dificuldade ou complexidade no processo. Como forma de divulgação dos questionários, foi disponibilizado um link no Google Drive, bem como aplicação presencial. Ao total, foram vinte e dois colaboradores, de duas turmas diferentes, contribuindo para a amostragem de material empírico.

No primeiro ponto abordado nos questionários, sobre como ocorreram as aulas de Filosofia de maneira geral, alguns pontos positivos foram bastante comentados pelos colaboradores. Dos vinte e dois colaboradores, nove avaliaram as aulas positivamente. Se destacam, dentre as colocações, que as aulas foram interessantes, com base em diálogo, com interação das turmas, relacionadas com a realidade dos próprios educandos e fazendo uso de textos de pensadores clássicos da Filosofia. Em uma das respostas, foi colocado que “[...] por mais que houvesse cópia do quadro, as aulas eram dinâmicas, com perguntas, análises e participação dos alunos”.

Em um primeiro momento, é possível perceber que boa parte dos colaboradores apontou aspectos possibilitadores de um aprendizado conjunto, não unicamente expositivo e com participação dos grupos de alunos. Com a postura de diálogo e ativa durante as aulas, a possibilidade de desenvolvimento de habilidades fundamentais, como reflexão e formação de conceitos, se torna mais efetiva. Além disso, sendo trabalhadas ideias de diferentes filósofos, relacionando-as com a realidade dos alunos, potencializa-se o significado da teoria para cada educando. Fazendo, assim, com que se construa conhecimento conjunto e se coloque em prática o ato de filosofar.

Ainda sobre as aulas de Filosofia, também houve um olhar de crítica sobre o que foi observado por parte dos colaboradores. Treze dos vinte e dois colaboradores apontaram uma hegemonia de ensino de Filosofia mais tradicional, pautado principalmente em cópia de textos do quadro. Além disso, professores sem nenhuma formação em Filosofia aparecerem enquanto problema citado, explicitamente, por quatro vezes – relacionado diretamente a outro fator: falta de profundidade sobre o conteúdo durante as aulas.

Das treze colocações críticas, em grande parte foi relatado que as aulas foram pautadas em cópia do quadro e trabalho com livro didático. Partindo da falta de formação dos professores, é compreensível que o caminho pedagógico escolhido seja o mais tradicional. Entretanto, em alguns momentos, foram relatadas ações demasiado problemáticas pelos colaboradores da pesquisa:

- a) Aulas eram Monótonas, e a/o docente não tinha formação na área. Não tinha conhecimento básico nenhum para ensinar filosofia (relatado pelo próprio docente);
- b) As aulas de Filosofia foram supérfluas, com docente falando da própria vida e não trabalhando os conteúdos do cronograma. Docente não tinha formação na área;
- c) Imenso déficit na formação dos professores regentes em Filosofia;
- d) Foram trabalhadas citações, pesquisa bibliográfica, mas não referente a nada da Filosofia em si. Trabalhou-se Sócrates, mas de forma muito sucinta.

Percebe-se algumas ações que, quando não fogem à disciplina, a trabalham de maneira deficitária. Se o próprio docente não se encontra em condições de ministrar as aulas, há aí um problema. Se quando ministra tais aulas, não segue minimamente o cronograma e trata apenas de assuntos pessoais, outro problema. Mas, a termos de reflexão, não se pode atribuir, aqui,

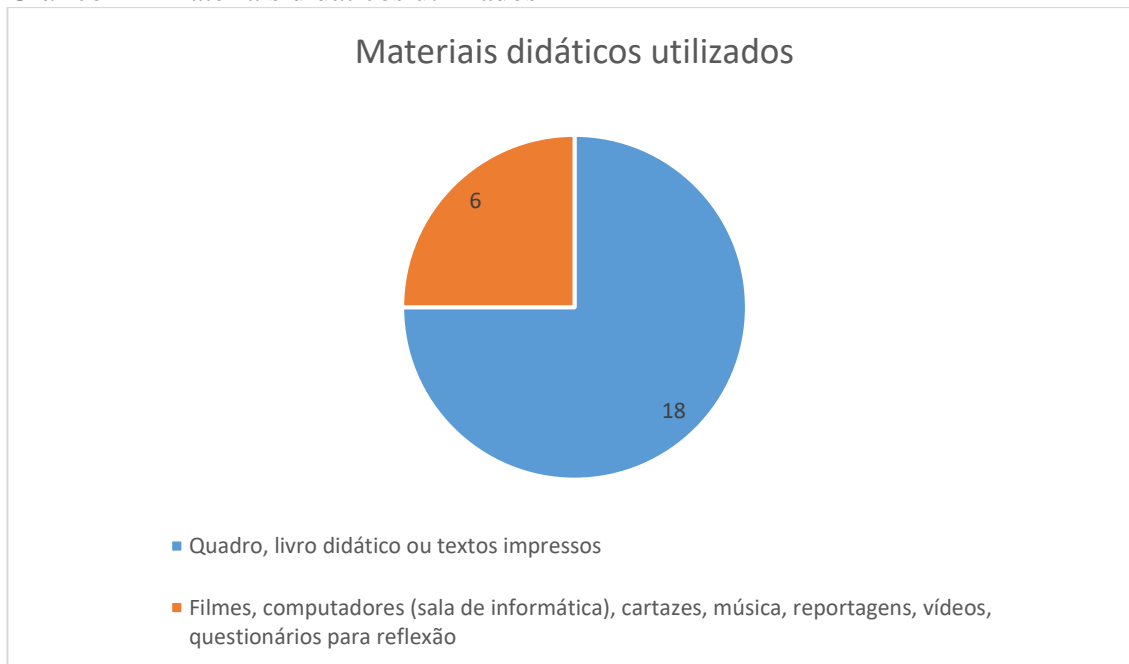


culpa ou demasiada crítica. Isto por um possível fator principal: a não formação em Filosofia por parte dos docentes regentes.

Se não há um docente com formação em uma disciplina para ministrá-la, pelo menos no plano ideal, não parece acertado que este ministre as aulas. A base teórica em uma determinada disciplina se constrói de maneira gradativa e contínua, e colocar em componentes curriculares professores que não possuem formação para tais, prejudica o processo de aprendizagem de maneira significativa. É necessário, *a priori*, compreender a estrutura da escola e a prioridade que os governos municipais, estaduais e federal dão à pasta da educação. Culpabilizar o profissional da educação não beneficia nem modifica a estrutura. Nem mesmo modifica as condições de trabalho e salariais docentes, que, no Brasil, histórica e atualmente, não são favoráveis à categoria. As questões até aqui servem como panorama local de como o ensino de filosofia e a própria escola se ainda configuram, atualmente: fora do plano ideal e com problemas significativos.

No segundo ponto do questionário, sobre materiais didáticos utilizados, houve a hegemonia do dito ensino tradicional. Em termos de material didático, este é todo aquele material que pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, e possibilita ao educando uma posição de agente, participativo no processo. Entretanto, o panorama exposto no gráfico abaixo pode não corroborar com a perspectiva de um ensino de Filosofia significativo:

Gráfico 1 – Materiais didáticos utilizados



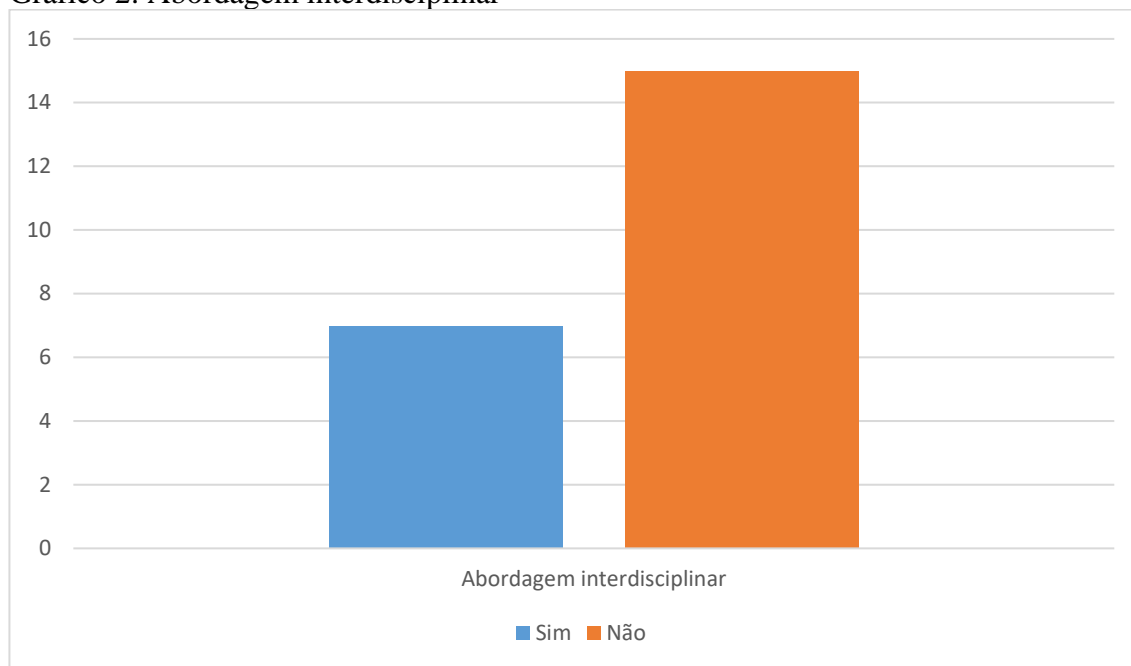
Fonte: Os autores

É evidente uma diversidade de recursos didáticos utilizados, entretanto, a hegemonia do uso do quadro e de textos se mostra clara. O gráfico aponta uma grande superioridade do ensino mais tradicional nas aulas de Filosofia, sendo que o uso de quadro, textos e livro didáticos é o triplo em relação aos outros recursos. Quantitativamente, isto pode representar uma continuidade de um ensino mais burocrático, e que pode não relacionar o teórico com a vivência dos estudantes.

O terceiro ponto do questionário se relaciona à interdisciplinaridade nas aulas. Esta caracteriza-se pela relação entre disciplinas, tendo como finalidade a produção de novos conhecimentos e respostas às questões sociais (LENOIR, 2008, p. 52). Em uma perspectiva prática, entende-se a interdisciplinaridade como estratégia de flexibilização e integração das

disciplinas. Contudo, pode ocorrer um mal-entendido, principalmente quando esta é assumida como uma solução absoluta, anulando totalmente a existência das disciplinas. A verdadeira interdisciplinaridade não busca eliminar as disciplinas: sua função é auxiliar na compreensão, no limite e na função de cada disciplina (PAVIANI, 2008). Sobre as respostas dos colaboradores, vejamos o gráfico abaixo:

Gráfico 2: Abordagem interdisciplinar



Fonte: Os autores

A abordagem interdisciplinar está presente em praticamente um terço das respostas (sete de vinte e duas). A partir dos dados, ainda se percebe uma realidade disciplinar bastante forte, segundo as respostas (quinze). É possível observar que, além de ser um conceito ainda não uno e de prática complexa, a interdisciplinaridade parece não fazer parte do cotidiano escolar efetivamente, a partir das observações dos colaboradores. Isto demonstra que, para efetivação de um ensino interdisciplinar, a formação de docentes com a preparação e olhar holístico voltado à interdisciplinaridade se faz necessário. A real inserção da interdisciplinaridade não se dá na erradicação das disciplinas, mas no trabalho conjunto entre docentes, em uma perspectiva de compartilhamento e relação de saberes e metodologias para um ensino eficaz e significativo. E isto representa mais um desafio na formação e ação docente interdisciplinares.

No último ponto abordado no questionário, os pontos que apresentaram o maior grau de dificuldade ou complexidade no processo foram apontados. As respostas foram escassas neste item (apenas duas), mas trazem pontos importantes para reflexão. Em uma das respostas, foi colocado que a carga horária de filosofia na escola dificultou bastante o processo de execução do estágio. Com poucos períodos, aliado a dias sem aula, feriados ou atividades fora de sala de aula, o cumprimento do estágio se tornou dificultoso. Além disso, os alunos inicialmente se mantiveram desinteressados. Dentre possíveis fatores, pode-se considerar as metodologias com as quais os alunos tiveram contatos em aulas de filosofia, a complexidade da disciplina ou até mesmo um desconhecimento teórico sobre seu papel e aplicabilidade na vida cotidiana.

Na outra resposta, foi colocado que a falta de planos de estudos bem estruturados trouxe dificuldades na elaboração dos planejamentos. O docente regente não tinha um planejamento organizado, e suas aulas eram mais pautadas em discussões no âmbito pessoal e não na reflexão-crítica. Aqui, percebe-se novamente as “meditações da vida privada” em aulas de Filosofia, um

ponto problemático considerando que não se faz o trabalho teórico em filosofia nem a relação deste com o cotidiano dos alunos. Estes pontos, segundo a reposta, “colaboraram para minha dificuldade no planejamento e execução dos planos de aula”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da presente pesquisa, foi possível compreender mais sobre o processo de estágio em Filosofia no curso de Ciências Humanas – Licenciatura, na ótica dos licenciandos. Neste olhar diferente, a primeira experiência em sala de aula pode mostrar suas diversas facetas, de acordo com cada um dos colaboradores. A partir do material coletado, foi possível construir algumas reflexões importantes, sobre o estágio, etapa importante e laboriosa na formação docente, e a realidade escolar, complexa e muitas vezes problemática.

A partir da ótica dos graduandos em Ciências Humanas – Licenciatura, foi possível observar um breve panorama sobre o ensino de Filosofia. É notória uma série de questões problemáticas, que vão de metodologias mais monótonas a falta de formação dos docentes na disciplina. Mas também foi possível captar metodologias que possibilitam o desenvolvimento de habilidades de reflexão, argumentação e expressão dos alunos. De vídeos a filmes e reportagens, foram utilizados materiais diferenciados, mesmo com a hegemonia da lógica quadro/cópia/texto.

É importante salientar, novamente, que os problemas apontados se relacionam com um panorama não exclusivamente local, mas complexo e estrutural. Dentre os pontos mais importantes, talvez, da presente pesquisa, a construção do senso crítico sobre a realidade escolar pode ser citada. Além disso, é possível perceber que os futuros docentes têm uma perspectiva crítica em relação à escola, e possuem consciência sobre a realidade de sala de aula. Novamente, o estágio se apresenta como experiência importante, para refletir o teórico e construir sentido sobre a vivência docente desde a graduação.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e Educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016
- FERREIRA, Edmar Lucas. Descentralização do poder: a prática da gestão democrática e participativa na escola. *Revista Gestão em Foco*. 2013. Disponível em: <[http://unifia.edu.br/revista\\_eletronica/revistas/gestao\\_foco/artigos/ano2013/setembro/descent.pdf](http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/gestao_foco/artigos/ano2013/setembro/descent.pdf)>. Acesso em: 16 out. 2019.
- GO, Nicolas. Filosofia: uma educação. In: KOHAN, Walter O (Org.). *Políticas do ensino de filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- KANT, Immanuel. *Resposta à pergunta: ‘Que é ‘Esclarecimento?’*. In: \_\_\_\_\_. Textos seletos. Petrópolis: Vozes, 1974.
- MAYER, Rui C. Uma (maldosa) crítica às escolas “do bem”. In: KOHAN, Walter O. (Org.). *Políticas do Ensino de Filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 45- 65.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. O ensino da Filosofia: entre a estrutura e o evento. In: GALLO, Sílvio; DANELON Márcio; CORNELLI, Gabriele (Orgs.). *Ensino de Filosofia: teoria e prática*. Ijuí: Unijuí, 2004.

SOUZA, Jessé. *A ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

SOUZA, Sonia Maria Ribeiro de. A filosofia no ensino médio: uma releitura a partir dos PCNs. In: GALLO, Sílvio; DANELON Márcio; CORNELLI, Gabriele (Orgs.). *Ensino de Filosofia: teoria e prática*. Ijuí: Unijuí, 2004.

UNIPAMPA. *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação de Ciências Humanas – Licenciatura*. São Borja: Universidade Federal do Pampa, 2014.